Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570998
Centre d'intérêt: 240

Cournoyer, Monique.

L'univers culturel des jeunes / [Monique Cournoyer avec la collab. de Danielle Francoeur]. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction de la recherche, [1985].
279 p. ; 28 cm + Version abrégée (54 p. ; 24 cm).

En tête du titre: Avoir 15 ou 16 ans en 1985. Faux-titre: "Tout dans la vie mène toujours quelque part", rapport d'analyse des entrevues auprès des jeunes: caractéristiques générales: projet de recherche sur les cheminements éducatifs et la culture des jeunes. Code: 28-1799 (v.) ; 28-1789 (abrégée). Bibliogr.: p. 269-272.

ISBN 2-550-08438-1

ISBN 2-550-08349-0

Descripteur(s): *Culture *Attitude des jeunes *Aspiration des jeunes *Valeurs des jeunes *Activité parascolaire *Apprentissage parascolaire *Activité culturelle *Loisir *Rôle de l'école *Attitude politique *Relations sociales *Secondaire (Niveau)

Le volume présente une partie des résultats d'une étude menée auprès d'élèves francophones de secondaire IV sur leurs cheminements éducatifs et culturels. Il veut préciser la diversité de ces cheminements, la manière dont ils se poursuivent ainsi que leurs effets. Plus précisément, la recherche veut cerner la façon dont ces effets se relient à l'expérience scolaire. L'objectif principal est de cerner et de comprendre l'univers culturel des jeunes tel qu'ils le vivent et tel qu'ils l'expriment.

Un sondage préparatoire fut réalisé dans huit écoles polyvalentes. Il permettait de cerner les activités et les intérêts des jeunes, lesquels furent regardés comme des voies de cheminements éducatifs ou comme des "école parallèles". Par la suite, des entrevues individuelles et de groupes eurent lieu, de mars à juin 1984, dans trois des écoles retenues pour le sondage. Au total, 24 entrevues de groupes (quatre ou cinq jeunes) furent réalisées et 44 entrevues individuelles. La première entrevue d'un groupe abordait l'univers culturel des jeunes. On cherchait à connaître ce qu'ils faisaient et ce à quoi ils s'intéressaient en dehors de l'école. La seconde entrevue avec le même groupe examinait la place de certains centres d'intérêts jugés prioritaires. L'entrevue individuelle permettait à chacun de s'exprimer plus librement et plus complètement sur son propre univers culturel.

La culture de l'école et celle qui lui est extérieure sont reliées d'une façon bien particulière. Elles sont reliées dans l'absence de liens positifs réels. Ce sont deux mondes étrangers sinon concurrents. Lorsque les jeunes sentent une menace, ce n'est pas de l'école, mais de leur univers extérieur dont ils s'inquiètent. Les jeunes vivent en

dehors de l'école des cheminements éducatifs, et ces cheminements ne les ramènent pas à la réalité scolaire. Il est évident que les jeunes font, par ces cheminements parascolaires, l'acquisition d'innombrables savoirs (avant tout pratiques) qui les marquent de façon durable.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8570985, 8570986, 8570987, 8570989

EDUQ 8570988A

AVOIR 15 OU 16 ANS EN 1985

L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

Monique Cournoyer
avec la collaboration de Danielle Francoeur

Québec

EDUQ 8570988A

AVOIR 15 OU 16 ANS EN 1985

L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

Ce document ne présente pas nécessairement le point de vue du ministère de l'Education sur les sujets traités. Il est cependant de nature à alimenter la réflexion de tous ceux et celles qui s'intéressent à l'évolution des jeunes et du système d'éducation du Québec.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-08438-1

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

Projet de recherche sur
les cheminements éducatifs et
la culture des jeunes

"TOUT DANS LA VIE MENE TOUJOURS QUELQUE PART"

Monique Cournoyer
en collaboration avec
Danièle Francoeur

Rapport d'analyse des entrevues
auprès des jeunes
(Caractéristiques générales)

PRÉSENTATION

Pour situer les résultats de la présente recherche, il convient d'abord d'indiquer le sens général du programme d'études dans lequel ils s'inscrivent.

Au cours des dernières années, la Direction de la recherche a mené quelques études visant à mieux connaître les jeunes de 15 à 20 ans, en mettant l'accent sur la jeunesse étudiante. Mentionnons

- Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans
- Une génération silencieusement lucide? (Vers un profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans)
- Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue
- La drogue banalisée (La consommation de drogues chez les étudiantes et les étudiants québécois)

Le prolongement de ces travaux prend la forme, à partir de février 1984, d'une investigation auprès des élèves francophones de secondaire IV. L'objectif de l'étude consiste à obtenir une meilleure connaissance de la place des médias et de diverses autres formes d'écoles parallèles dans la formation et la culture des jeunes. Il s'agit, en somme, de donner une dimension empirique à la réflexion-essai amorcée dans le document Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue.

C'est à l'aide d'un sondage téléphonique touchant 400 jeunes et d'entrevues en profondeur, de groupe et individuelles, que s'est effectuée la cueillette de données au printemps de 84, à Montréal (et la Rive-Sud) et dans une région éloignée de ce centre urbain.

Cette démarche principale s'accompagne de deux autres volets mettant en cause près de 300 parents ainsi qu'une centaine d'enseignants oeuvrant auprès des jeunes de l'échantillon.

Pour compléter cet ensemble, il faut ajouter une activité réalisée auprès d'une centaine d'élèves du secondaire IV de la région de Québec et visant à approfondir le rôle que la télévision joue dans leur vie.

L'ampleur de la démarche de recherche et la richesse des résultats obtenus nous obligent à procéder à une diffusion fragmentée. La série de rapports préparés porte sur les cinq aspects suivants:

- L'inventaire des activités socio-culturelles pratiquées par les jeunes de l'étude (à partir d'un sondage)
- L'approfondissement du sens de cet univers culturel (d'après les entrevues en profondeur)
- La perception que les professeurs et les parents se font de l'influence d'un certain nombre de forces qui agissent sur les jeunes et sur l'école (à partir d'un sondage)
- Le point de vue des parents sur les rôles éducatifs de la famille et de l'école (à partir d'un sondage)
- Les réactions d'une centaine d'élèves de secondaire IV face à la télévision qu'ils consomment allègrement (d'après une douzaine d'entrevues de groupe)

Le Centre de sondage de l'Université de Montréal a supervisé l'ensemble de la démarche de recherche que nous venons de décrire, à l'exception de la partie touchant spécifiquement la signification de la télévision chez des jeunes de secondaire IV.

Ce rapport a pour objet l'approfondissement du sens de l'univers culturel des jeunes. Il convient de rappeler que l'étude s'appuie sur une démarche qualitative.

Jacques Babin
Directeur

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PREMIÈRE PARTIE: PRÉSENTATION DU PROJET	5
1. LE SUJET DE LA RECHERCHE	7
2. LA PERSPECTIVE DU PROJET	9
3. BUT ET OBJECTIFS	16
4. LES MÉTHODES DE RECHERCHE EMPLOYÉES	17
4.1 L'ÉTAPE PRÉPARATOIRE	17
4.2 L'ÉTAPE PRINCIPALE	20
L'échantillon	20
La sélection des informateurs	22
L'entrevue et ses modalités	23
Autres instruments d'enquête	26
5. L'AMPLEUR ET LES LIMITES DES RÉSULTATS ATTEINTS	26
5.1 BILAN DES OPÉRATIONS	27
5.1.1 Le sondage	27
5.1.2 L'enquête qualitative	28
5.2 LIMITES DES RÉSULTATS	36
5.2.1 Sujet et organisation matérielle: le manque de temps	37
5.2.2 L'échantillon: un équilibre imparfait	39
5.2.3 Adaptation des instruments aux objectifs visés et aux caractéristiques du terrain: certaines failles	40

TABLE DES MATIÈRES

	Page
DEUXIÈME PARTIE: L'ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL ET SCOLAIRE	45
1. RÉGION ÉLOIGNÉE	48
1.1 LE TERRITOIRE RÉGIONAL	49
1.2 L'ENVIRONNEMENT LOCAL	49
1.2.1 Caractéristiques socio-économiques	50
1.2.2 Caractéristiques socio-culturelles	52
1.3 L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE	54
1.3.1 Caractéristiques générales de la polyvalente	55
1.3.2 La clientèle étudiante	56
1.3.3 Le corps professoral	57
1.3.4 Services aux étudiants et activités para-scolaires	58
1.4 CONCLUSION	59
2. LE CENTRE	60
2.1 LA MÉTROPOLE	61
2.1.1 Le quartier défavorisé	62
a) Caractéristiques socio-démographiques	63
b) Caractéristiques socio-culturelles	65
2.1.2 L'environnement scolaire	67
a) Caractéristiques générales	67
b) La clientèle étudiante	67
c) Le corps professoral	68
d) Services aux étudiants et activités para-scolaires .	68

TABLE DES MATIÈRES

Page

2.1 LA BANLIEUE 69

2.2.1 Le milieu favorisé 70

a) Caractéristiques socio-économiques 70

b) Caractéristiques socio-culturelles 72

2.2.2 L'environnement scolaire 73

a) Caractéristiques générales de la polyvalente 73

b) Clientèle étudiante 74

c) Le corps professoral 74

d) Services aux étudiants et activités para-scolaires . 75

2.3 CONCLUSION 75

TROISIÈME PARTIE: ANALYSE DES ENTREVUES AUPRÈS DES JEUNES 77

1. INTRODUCTION 79

1.1 LES CADRES DE RÉFÉRENCE 79

1.2 LA POSITION DU PROBLÈME 92

2. L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES 100

2.1 LE MODE D'ORGANISATION DE L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES 101

2.1.1 La nature des choix 102

• La musique 102

• La télévision 105

• Le cinéma 109

• Le sport et l'activité physique 110

TABLE DES MATIÈRES

Page

- Nature et plein air 111
- La politique 113
- La consommation de drogue et d'alcool 117
- La lecture 120
- L'ordinateur 123

2.1.2 Facteurs de développement de l'univers culturel 125

- Les ressources matérielles 125
- Les relations sociales comme sphère d'influence culturelle 130
  - Les parents 130
  - Les pairs 133
  - L'autre sexe 135

2.1.3 Conclusion 138

- La hiérarchisation 138
- La variabilité 139
- La stabilité relative 139
- L'interdépendance 140

2.2 LE MODE D'EFFICACITÉ DE L'UNIVERS CULTUREL 141

2.2.1 L'efficacité des activités et intérêts 143

- La musique 143
- La télévision 149
- Le film 168

TABLE DES MATIÈRES

Page

- La lecture 177
- Le sport et l'activité physique 186
- Nature et plein air 192
- La politique 197
- Consommation de drogue et d'alcool 201
- L'ordinateur 202

2.2.2 L'efficacité des relations sociales 205

- Les parents 205
- Les pairs 212
- L'autre sexe 219

2.2.3 Conclusion 228

- La diversité 228
- La variabilité 229
- L'interdépendance 229
- La stabilité 230
- La hiérarchisation et la différenciation 230

2.3 LE MODE DE RELATION ENTRE L'UNIVERS CULTUREL EXTRA-SCOLAIRE ET L'ÉCOLE 234

2.3.1 L'univers scolaire 234

2.3.2 L'univers extérieur à l'école 245

2.3.3 Le lien entre les deux univers 253

3. CONCLUSION 264

BIBLIOGRAPHIE 269

Remerciements

Nous tenons à remercier en premier lieu les jeunes, filles et garçons des écoles concernées, qui ont participé à l'une ou l'autre des étapes de la recherche et qui ont répondu à toutes nos questions avec gentillesse et amabilité. Pour les mêmes raisons, nous remercions les enseignants et les enseignantes ainsi que les parents des jeunes concernés par la recherche. Nous désirons aussi exprimer notre plus vive reconnaissance à la direction et au personnel de chacune des écoles pour leur collaboration, en dépit de la période difficile de fin d'année scolaire où s'est réalisé le projet. Cette collaboration a été indispensable à la poursuite des travaux.

Nous voulons également remercier Monsieur Victor Tremblay qui a porté intérêt à ce projet, à titre de Directeur du Centre de sondage, Monsieur Henri Tremblay qui en a été le répondant au ministère de l'Education, Madame Anne Laperrière, professeur au département de Sociologie de l'Université du Québec à Montréal, et Monsieur Gilles Houle, professeur au département de Sociologie de l'Université de Montréal, qui ont agi comme consultants. Nos remerciements s'adressent aussi d'une façon particulière à Monsieur Pierre Bouchard, responsable du sondage et de la gestion du projet au Centre de sondage. Son intérêt, sa disponibilité et sa compréhension n'ont jamais fait défaut et ont assuré la réalisation du travail dans les meilleures conditions possibles.

En plus, nous remercions tout le personnel du Centre de sondage qui a apporté sa contribution: Madame France Lacoursière qui a traité avec la plus grande attention le texte des rapports de recherche, Madame Lucille Sylvestre qui en a lu et corrigé les différentes versions, Madame Sylvie Martin qui a effectué diverses tâches de secrétariat, Mesdames Lyse Bergeron, Suzanne Richard et Lise Ménard-Godin qui ont assumé diverses responsabilités dans les opérations de sondage. Nous remercions aussi tous ceux et toutes celles qui ont fait les entrevues téléphoniques ou qui ont travaillé au codage des données de sondage. Enfin, nous voulons souligner la collaboration et l'excellent travail de toutes les personnes qui ont assuré la transcription des entrevues: Denise Acevedo, Liane Renaud, Gislaine Thisdel, Hélène Lajeunesse, Sylvie Genest, Jacques Hardy, Lyse Bergeron, Louise Latulippe et Louise Denis.

M.C.
D.F.

Avertissements

1) Le sous-titre de cet ouvrage est un commentaire extrait et remanié des entrevues.

2) La présentation des extraits d'entrevues a exigé une certaine manipulation du matériel d'enquête. A l'intérieur d'un même développement, les passages inutiles ou non pertinents à l'illustration du commentaire d'analyse ont été supprimés. Certains extraits tirés des différentes phases de l'entrevue ont été réunis pour illustrer plus fidèlement la pensée des informateurs ou informatrices. En plus, lorsque la même perception était exprimée par deux personnes différentes à l'intérieur d'un même groupe, nous avons, en quelques occasions, juxtaposé leurs témoignages.

3) Divers types de choix sont intervenus dans notre souci de féminisation de la langue. D'abord, la règle de la majorité n'a pas pu être utilisée, les filles et les garçons constituant à part égale l'échantillon de l'enquête. Nous parlons donc des jeunes en incluant les deux sexes. Ensuite, nous avons évité autant que possible la mise entre parenthèses de l'accord au féminin. Il nous semble que cela équivaut à changer son mal pour un autre. Enfin, nous avons utilisé le plus possible le dédoublement des termes (ex.: les garçons et les filles, les lecteurs et les lectrices etc.), surtout lorsque la population de référence concernait une portion des jeunes où la distinction des genres devenait significative.

Première partie: PRESENTATION DU PROJET

Par: Monique Cournoyer

Dans les cinq premiers chapitres de la première partie, nous exposerons les principaux aspects de ce projet de recherche sur les cheminements éducatifs et la culture des jeunes. Une attention particulière sera consacrée aux méthodes employées ainsi qu'aux résultats obtenus. Dans les deux chapitres de la deuxième partie, nous décrirons l'environnement socio-culturel et scolaire dans lequel s'est déroulée cette étude, cela devant permettre de mieux situer les résultats qui seront présentés par la suite.

1. LE SUJET DE LA RECHERCHE

Au début de l'année 1984, le ministère de l'Education et le Centre de sondage de l'Université de Montréal en venaient à une entente en vue de la réalisation d'un projet de recherche auprès des jeunes. L'étude devait porter sur diverses pratiques culturelles significatives par rapport à l'action de l'école auprès d'eux. On se préoccupait plus particulièrement de certaines pratiques ou habitudes culturelles ayant une incidence potentielle sur les apprentissages scolaires. On pensait à la télévision ou aux médias en général, à l'utilisation de l'ordinateur à la maison, à la lecture ou au loisir scientifique. On n'excluait pas non plus d'autres sources d'influences plus diffuses, moins directement reliées aux apprentissages faits à l'école mais susceptibles toutefois de favoriser ou, au contraire, de limiter ou d'entraver le cheminement scolaire des jeunes, celui-ci étant vu toujours sur l'arrière-plan plus global de la culture. On se préoccupait alors de l'environnement familial ou de celui des pairs, des organisations de jeunes, du sport, des voyages, de la rue etc. Le spectre des influences entrevues était large et couvrait en définitive à peu près toutes les sphères de la vie des jeunes.

Ce projet d'étude s'inscrivait ainsi dans le prolongement direct de divers travaux effectués depuis quelques années sur le thème de la culture des jeunes au ministère de l'Education. A cet égard, on peut citer l'étude faite sur les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans(1). Plus près de nous, rappelons la vaste synthèse réalisée sur le thème des "écoles parallèles" et qui allait entrer en jeu dans la définition initiale de ce projet(2). Il faut aussi souligner l'existence d'autres démarches de recherche portant sur le domaine de la culture des jeunes. Notamment, et pour n'en citer qu'un exemple, mentionnons les travaux de l'Institut québécois de recherche sur la culture.

Finalement, après une période de définition et de précision du sujet de la recherche à entreprendre, un projet se dessinait et, dès février 1984, le Centre de sondage entamait concrètement les travaux qui devaient mener aux résultats dont nous présentons une partie dans ce rapport. Cette recherche porte sur les cheminements éducatifs et culturels des jeunes. Elle veut préciser la diversité de ces cheminements, la manière dont ils se poursuivent ainsi que les effets qu'ils entraînent sur les jeunes. Plus exactement, elle veut cerner la façon dont ces effets se relient à l'expérience scolaire. Comme on peut le voir facilement, le sujet est vaste et les pistes de réflexion qui en découlent ne font pas défaut. Plus loin, nous préciserons les objectifs que nous nous sommes assignés afin de mieux délimiter la portée de nos travaux. Auparavant, nous aimerions éclairer la perspective dans laquelle nous situons cette démarche.

---

(1) Consulter Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, étude réalisée par Sorecom pour le service de la Recherche du ministère de l'Education, 1980.

(2) Consulter Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue, Henri Tremblay, Direction de la recherche, 1982.

2. LA PERSPECTIVE DU PROJET

La démarche que nous proposons comporte une interrogation sur le rôle de l'école à travers une interrogation sur la culture, une réflexion sur les jeunes conçus non pas seulement comme des élèves mais comme des sujets faisant l'expérience d'une réalité plus vaste et plus profonde que celle de l'école. Normalement, cela devrait aider l'école à ajuster son action, à tenir compte des jeunes dans leur réalité vivante et globale.

Certains se demanderont pourquoi une telle perspective? D'autres s'étonneront de ce qu'ils qualifieront comme un long détour. Effectivement, nous sommes d'accord qu'il y a là un détour mais nous avons la conviction qu'il est pertinent de le faire. Car, on s'est habitué, depuis que se sont multipliées les études sur l'école, à regarder les choses avec une sorte de myopie méticuleuse et compulsive. On a ainsi examiné et étudié l'école par tous les bouts et sous tous ses aspects. On a fait des recherches sur son organisation, ses structures académiques, son environnement. On a étudié les résultats scolaires, les élèves eux-mêmes, leurs différences de rendement selon l'origine sociale et culturelle, leur cheminement et leurs comportements —surtout lorsqu'ils s'éloignaient des normes— on s'est penché sur leur degré de motivation, on a évalué leurs aspirations scolaires et professionnelles. On a fait l'examen de l'efficacité des différentes méthodes d'enseignement, sans oublier les caractéristiques des enseignants, des directions etc., etc. Bref, rien n'a été négligé et, depuis quelque quinze ou vingt ans, on a scruté la réalité scolaire sous tous les aspects qu'il est possible de concevoir. Cela vaut pour le Québec et pour l'Amérique du Nord en général de même que pour les pays de l'Europe occidentale.

Cette abondance d'études était peut-être le tribut à payer pour l'instauration et le développement d'un régime universel de scolarisation. Puisqu'on investissait tant dans la scolarisation, il fallait en connaître le produit pour éventuellement l'améliorer. C'est de cette manière qu'elles se sont plus ou moins explicitement justifiées.

Indépendamment du bien-fondé de ces études et de la valeur de leurs résultats, il ne semble pas qu'elles soient suffisantes en elles-mêmes. Il y a, en effet, un point de vue qui est constamment demeuré dans l'ombre et c'est celui qu'on ne peut saisir qu'en prenant un recul face à l'école, en cessant de braquer sur elle le projecteur pour éclairer d'autres zones de la réalité. On arrive de cette façon à se donner une vision plus complexe et plus réelle de l'école elle-même et de ceux qui la fréquentent qu'on ne conçoit plus alors uniquement comme des élèves exposés à la seule influence de l'école. Elargir le champ de vision permet de retrouver aux côtés de l'école toute une série d'univers culturels entre lesquels circulent forcément les jeunes, non seulement quand ils sont sortis de l'école mais même lorsqu'ils sont à l'intérieur de l'école. En effet, quels parents n'ont pas senti leur enfant vivre une transformation à la suite de son entrée à l'école ou plus tard à la suite d'un changement d'école ou de niveau académique. L'école n'est donc pas qu'un appareil de transmission du savoir. Elle est en plus un milieu social et culturel perméable aux courants qui animent la société et la culture globales. Les jeunes sont donc atteints par ces diverses influences lorsqu'ils sont à l'école. Ils le sont encore et surtout lorsqu'ils se retrouvent à l'extérieur du temps et de l'espace scolaires.

Sur eux pèsent des influences diverses et reliées entre elles. A l'influence scolaire considérée au sens restreint de transmission des connaissances notionnelles structurées s'ajoutent les influences socio-scolaires attribuables à l'environnement des pairs, des adultes —

principalement les enseignants—avec leurs valeurs et leurs comportements. A ce jeu d'influences se greffent les influences extérieures à l'école qui ne sont pas moins complexes et diversifiées. Si l'on pense que les jeunes passent plus de temps à l'extérieur de l'école qu'à l'école, il devient nécessaire de connaître les différents univers où ils évoluent, dont ils héritent ou qu'ils choisissent plus ou moins consciemment et qui ne peuvent que laisser des traces sur eux.

Les élèves que l'on côtoie dans les corridors et les salles de classes de l'école sont des êtres sociaux dont toute une face nous reste quasiment inconnue tant on s'est préoccupé de les examiner sous l'angle de leur vie scolaire. Or, tous les responsables dans ce milieu savent, pour en être témoins à tous les jours, que ces "élèves" peuvent fort bien être absents tout en étant physiquement présents à l'école. Cela montre à quel point la vie extérieure à l'école peut devenir accaparante et concurrente de la vie scolaire. Prétendre le contraire serait indirectement mettre en cause tout l'acquis de la tradition de recherche socio-pédagogique dont le mérite est d'avoir mis en valeur l'importance déterminante du milieu social et culturel.

Tout en évitant de placer notre étude dans une approche de déterminisme absolu(1), nous croyons qu'on ne peut absolument pas négliger de comprendre l'univers culturel dans lequel baignent les jeunes actuellement. Intéressante pour fournir des hypothèses d'interprétation aux réactions des jeunes face à l'école, la compréhension de cet univers culturel l'est aussi pour mieux saisir leurs préoccupations fondamentales et la trajectoire dans laquelle ils se sentent engagés. Au bout du compte, cela permet peut-être d'appréhender les contours de la société qu'ils souhaitent et dont ils seront plus tard responsables.

---

(1) Ce qui conduirait par ailleurs à exclure toute chance de réussite et d'intégration scolaire aux enfants d'origine sociale ou culturelle étrangère à l'école.

On voit ainsi que, au-delà d'une utilité scolaire, la perspective dans laquelle nous plaçons notre démarche de recherche peut avoir une utilité ou une pertinence sociale. Avec les effets de la crise qui, surtout à partir des années 80, se sont fait sentir de manière très vive dans certaines catégories de la population, la question des jeunes est maintenant à l'ordre du jour. Le sous-emploi et ses conséquences (problèmes de nourriture, de logement, de transport, de loisirs, etc.) représentent la partie visible et la plus facilement mesurable de leur situation. Pourtant, elle va bien au-delà, jusqu'au niveau des valeurs, des aspirations des projets de vie et parfois du désir même de vivre(1).

Face à la situation vécue actuellement par les moins de trente ans, les positions varient considérablement. Les médias sont d'ailleurs un bon moyen d'en prendre connaissance. Les uns refusent de dramatiser la situation et considèrent que les jeunes dans leur majorité traversent cette crise sans en subir trop de dommages(2); ils trouveraient des stratégies efficaces ou fonctionnelles pour s'en sortir. D'autres s'inquiètent devant ce qu'ils perçoivent comme une réaction de fuite ou d'évasion (la consommation de drogues ou d'alcool), plus nocive qu'elle n'y paraît à première vue parce qu'elle installe les individus dans un état de passivité qui laisse intacts les problèmes existants(3). Evidemment, qu'il s'agisse d'action politique ou sociale ou tout simplement de manifestation de

---

(1) A ce propos, qu'il suffise de rappeler les statistiques sur le suicide chez les jeunes du Québec qui révèlent des taux parmi les plus élevés au monde.

(2) L'article de Jean Blouin paru dans L'Actualité de mai 1984, sous le titre de "Les valeurs des jeunes" peut servir d'exemple à ce point de vue.

(3) On pourrait citer ici la série d'articles de Nathalie Petrowsky intitulée "Une génération éteinte", Le Devoir, 15, 16 et 17 octobre 1984.

contestation, il est certain que, massivement, les jeunes des années 80 ont pris une distance remarquable par rapport à leurs aînés qui ont été gagnés à l'idéal de la révolution culturelle des années 60 puis à l'idéal de la révolution sociale articulé autour de la pensée marxiste et manifestement présent chez-nous de 1970 à 1980 environ. Enfin, n'oublions pas le débat sur la question nationale qui a animé la scène politique et sociale pendant toutes ces années en se ralliant des représentants de presque tous les courants de contestation ou d'action et qui se retrouve en phase de crise à partir des années 80. On pourra objecter qu'il n'y a là qu'une question de formes et que les jeunes expriment autrement leur révolte et imposent autrement leurs idées. Le fait même de mettre au rancart les moyens utilisés par leurs aînés ne serait-il pas déjà une forme de contestation ou d'opposition?

Si les aînés reprochent aux jeunes leur inertie ou s'inquiètent de certaines de leurs réactions, les jeunes de leur côté, se montrent parfois sceptiques sur l'aboutissement de l'action politique et sociale. Ils reprochent ainsi aux aînés de s'accaparer toutes les ressources et de s'asseoir sur leurs droits acquis pendant que la génération montante se retrouve sans travail et donc sans moyen de se faire reconnaître socialement. En conséquence, le fossé se creuse entre les générations et l'on perd de vue la dimension historique nécessaire à la définition de tout projet de société. Cette dimension suppose une réconciliation entre ce qu'on a vécu, ce qu'on vit présentement et ce qu'on souhaite vivre à l'avenir. Mais, pendant qu'on se renvoie les torts de part et d'autre, les gouvernements mettent sur pied des projets à saveur plus ou moins électoraliste qui veulent apporter des solutions aux problèmes des jeunes. Critiquées par les organisations de jeunes existant à l'heure actuelle, ces solutions sont considérées impuissantes en regard des causes profondes qui sont à l'origine des problèmes évoqués. Dans cette ligne de pensée, on pourrait affirmer que, de nouveau,

c'est la génération au pouvoir qui en profitera plutôt que la génération montante. Malheureusement, la critique des jeunes n'arrive pas vraiment à s'imposer. Serait-ce parce qu'elle est morcelée, divergente, comme le remarquent certains observateurs de la situation où se retrouve la jeunesse actuelle?(1) Serait-ce parce que ces problèmes sont dus à des facteurs trop lourds?

Quels que soient les politiques et les programmes d'action envisagés pour les jeunes, il semble évident que rien ne saurait être conçu ni poursuivi sans une véritable prise de parole de la part des jeunes eux-mêmes de toutes provenances et de toutes appartenances, surtout par ceux et celles qui n'ont plus d'appartenance. A notre avis, cette parole doit aller bien au-delà d'une évaluation des modalités d'organisation matérielle de l'action à entreprendre. Elle doit porter sur leur vision du présent et de l'avenir, sur le mode de vie qui leur paraît significatif, sur les valeurs auxquelles ils se réfèrent, sur les processus dans lesquels ils se sentent disposés à investir leur énergie. En d'autres mots, on saurait ce qui les motive, ce qui les entraîne à l'action, celle-ci étant considérée dans son sens le plus large, indépendamment des organisations, des groupes, des mouvements ou des programmes.

C'est précisément sous cet aspect que se réunissent la pertinence scolaire et la pertinence sociale que nous voyons à notre démarche de recherche. Bien sûr, les jeunes rejoints par notre enquête ne sont pas les plus durement atteints par les effets de la crise. Ils vivent encore dans la sécurité du cadre familial mais ils sont sur le point d'en sortir et d'assumer le statut de jeunes adultes.

---

(1) Voir l'article paru dans Le Devoir du 6 décembre 1984 et intitulé "Deux jeunesses, deux chômages" par Madeleine Gauthier, chercheure à l'Institut québécois de recherche sur la culture.

Notre démarche peut certainement aider à voir comment s'opérera cette transition en nous révélant de quoi est fait le temps présent. Elle devrait en effet nous permettre de saisir la place relative des différentes composantes de la vie des jeunes et leur articulation avec l'école. L'époque est révolue où l'on peut convaincre que l'école est la valeur première et le moyen essentiel pour bâtir sa vie. Certes, les jeunes que nous avons rencontrés croient encore à l'école mais comme à demi, avec un doute ou une inquiétude qui expliquent peut-être leur si grand désir d'évasion. En sachant de quoi sont faits leurs projets quotidiens, on sera mieux en mesure de comprendre comment ils réagissent à l'école qu'on leur impose et ce qu'ils en retirent. Et sans doute ce raisonnement pourrait-il s'inverser, la connaissance de leurs réactions à l'école nous fournissant de bons indices pour comprendre leur vie extrascolaire.

3. BUT ET OBJECTIFS

Partant de la constatation que les jeunes vivent de multiples situations qui peuvent résulter en situations d'apprentissage, autant dans l'ordre des valeurs et des comportements que dans celui du savoir formel ou des connaissances notionnelles, le projet s'est donc donné pour but de connaître les diverses situations offertes par la culture qui peuvent finalement devenir des voies de formation ou d'éducation. Ces voies qu'empruntent les jeunes en dehors de leur expérience de l'école institutionnelle et qui les font sélectionner, dans leur culture, un certain nombre d'éléments significatifs pour eux, nous les considérons comme des "écoles parallèles". Pour atteindre à la connaissance des "écoles parallèles" ou des situations culturelles qui se transforment en voies de formation, le projet s'est fixé un objectif principal.

Il s'agissait de cerner et de comprendre l'univers culturel des jeunes tel qu'ils le vivent et tel qu'ils l'expriment. A cette fin, il s'imposait de faire l'inventaire et de décrire la diversité des réalités culturelles auxquelles les jeunes sont exposés et sensibles et dont ils tirent en dernier ressort des éléments d'apprentissage, en dehors des contenus et du cheminement proposés par l'école.

Cet objectif a été atteint du point de vue de la cueillette des données. Par contre, le peu de temps laissé à l'analyse a inévitablement imposé des limites à l'exploitation des résultats de l'enquête. De toute évidence, cela a entraîné des conséquences sur la réalisation du but poursuivi par cette étude. Ainsi, à cause de cette limite de temps, il n'a pas été possible de faire l'analyse de la totalité des données recueillies. Il va s'en dire que cette analyse pourrait se poursuivre ultérieurement, la cueillette des données étant complétée. Quant au but poursuivi, nous croyons qu'il a été en bonne partie atteint, mais qu'il le sera véritablement lorsque l'analyse aura touché l'ensemble des données. Nous reprendrons la réflexion sur cette

question en présentant le bilan des opérations de recherche. Auparavant, nous ferons l'exposé des méthodes employées dans la démarche de recherche.

4. LES METHODES DE RECHERCHE EMPLOYEES

La réalisation des opérations de recherche s'est déroulée en deux étapes dont chacune se caractérise par une méthode de cueillette et d'analyse des données distincte. L'étape préparatoire ayant pris plus d'ampleur que prévu et faisant l'objet d'un rapport de recherche indépendant, nous n'en donnerons ici qu'un bref aperçu. Nous aborderons ensuite l'étape principale.

4.1 L'ETAPE PREPARATOIRE

Cette étape visait à la fois à délimiter et à explorer le terrain de l'étude. Souvent, la connaissance préalable à une enquête comme celle que nous allions mener s'établit sur la base de rencontres avec quelques informateurs bien typés et reconnus comme étant capables de fournir le maximum d'informations ou de perceptions sur l'état de la question à l'étude dans tel milieu. Vu la diversité des territoires pressentis et vu le désir d'obtenir sur eux une description utilisable en tant que telle, au-delà des seules fins de la préparation de l'enquête principale, il a été décidé de faire un sondage de dimension réduite. Celui-ci devait faire ressortir certaines des caractéristiques des activités et des intérêts des jeunes que nous admettions comme des voies de cheminements éducatifs ou comme des "écoles parallèles" possibles au sein de leur culture. Ce sondage voulait surtout dégager des caractéristiques objectives telles par exemple la nature et la fréquence de ces activités et intérêts, sans compter un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques. Par contre, il s'attardait moins sur leurs aspects subjectifs auxquels l'enquête principale devait se consacrer.

Un certain nombre de critères a guidé le choix des territoires pour le sondage. D'abord, seuls des territoires à dominance francophone très nette ont été considérés. Ensuite, la situation géographique est entrée en ligne de compte. A l'éloignement géographique ou, au contraire, à une position centrale pouvaient s'associer, d'après nous, des différences significatives dans les activités et intérêts culturels sources de cheminements éducatifs. La nature, la diversité et l'utilisation des ressources culturelles fréquentées par les jeunes nous paraissaient devoir être différentes. Le centre et la région éloignée devenaient ainsi les deux aspects retenus quant à la détermination du milieu géographique. Le milieu socio-économique est aussi intervenu au rang des critères de choix, mais il a amené à établir une distinction concrète seulement dans le cas du centre. Il a été ainsi décidé d'y effectuer le sondage en milieu aisé et en milieu défavorisé alors que la région n'a pas fait l'objet d'un tel partage(1). Enfin, il fallait que les écoles secondaires sur les territoires répondant aux critères que nous venons d'énumérer, comportent l'enseignement général et l'enseignement professionnel.

---

(1) Les raisons et les conséquences en seront exposées un peu plus loin.

Huit (8) écoles secondaires polyvalentes ont donc été sélectionnées dont deux (2) en région et six (6) au centre(1). Le sondage touchait les élèves de secondaire IV du secteur général et du professionnel, filles et garçons. Il touchait également les enseignants dans les mêmes écoles, à ce même niveau et dans les deux secteurs mentionnés. Quant au sondage auprès des parents, il a différé des deux autres sondages au point de vue de ses objectifs et de sa forme. Plutôt que de constituer une étape préparatoire à des travaux ultérieurs, il a été conçu comme le seul et unique moyen de recueillir l'information désirée sur les perceptions des parents face à la culture des jeunes. Le peu de temps disponible et la complexité de la tâche de rejoindre, lors de l'étape principale, les parents sur des territoires aussi diversifiés, ont fait en sorte de modifier la stratégie de recherche, l'enquête qualitative ayant été mise de côté pour cette partie de la population visée.

---

(1) Le choix de ces écoles a été fait à partir de plusieurs sources dont en particulier les documents suivants: Carte de la pauvreté du Conseil scolaire de l'Ile de Montréal, C.S.I.M., 1984; données du recensement fédéral, 1976; Prospectus de l'enseignement professionnel de niveau secondaire 1984-1985, Gouv. du Québec, min. de l'Education; Rapport sur les écoles défavorisées de l'Ile de Montréal, C.S.I.M., 1975; C.S.I.M., 1975; Répertoire des organismes et des écoles, C.S.I.M., janv. 1983; Répertoire des organismes et des écoles, Statistiques de l'enseignement 1981-1983, Gouv. du Québec, min. de l'Education. Les écoles choisies étant touchées par le sondage et aussi par l'enquête sur le terrain (voir plus bas), nous ne les identifions pas afin d'assurer l'anonymat des participant(e)s et la confidentialité des données.

4.2 L'ETAPE PRINCIPALE

Le sondage avait pour fin de jeter un premier éclairage sur l'univers culturel des jeunes pour mieux l'aborder et l'approfondir au moment de l'étape principale. Il devait en outre aider à déterminer de façon plus précise les cibles de cette étape, c'est-à-dire celles de l'enquête qualitative sur le terrain.

L'échantillon

A cette fin, trois (3) des huit (8) écoles touchées par le sondage ont été retenues. En région, ce fut celle qui nous paraissait le mieux représenter l'éloignement physique ou géographique, c'est-à-dire celle qui se situait dans un environnement hors de la portée immédiate des centres, tels Montréal, Québec ou Sherbrooke. Au centre, ce fut d'un côté celle qui correspondait le mieux au milieu aisé et, de l'autre côté, celle qui correspondait le mieux au milieu défavorisé(1). Il faut dire cependant qu'il n'avait pas été possible, lors du sondage, d'aller vers le milieu le plus aisé, puisque nous n'avions pas reçu de réponse positive de la part des écoles sollicitées appartenant à ce milieu. Il faut préciser que les jeunes de ce milieu étant plutôt inscrits au réseau privé, de telles écoles se font assez rares.

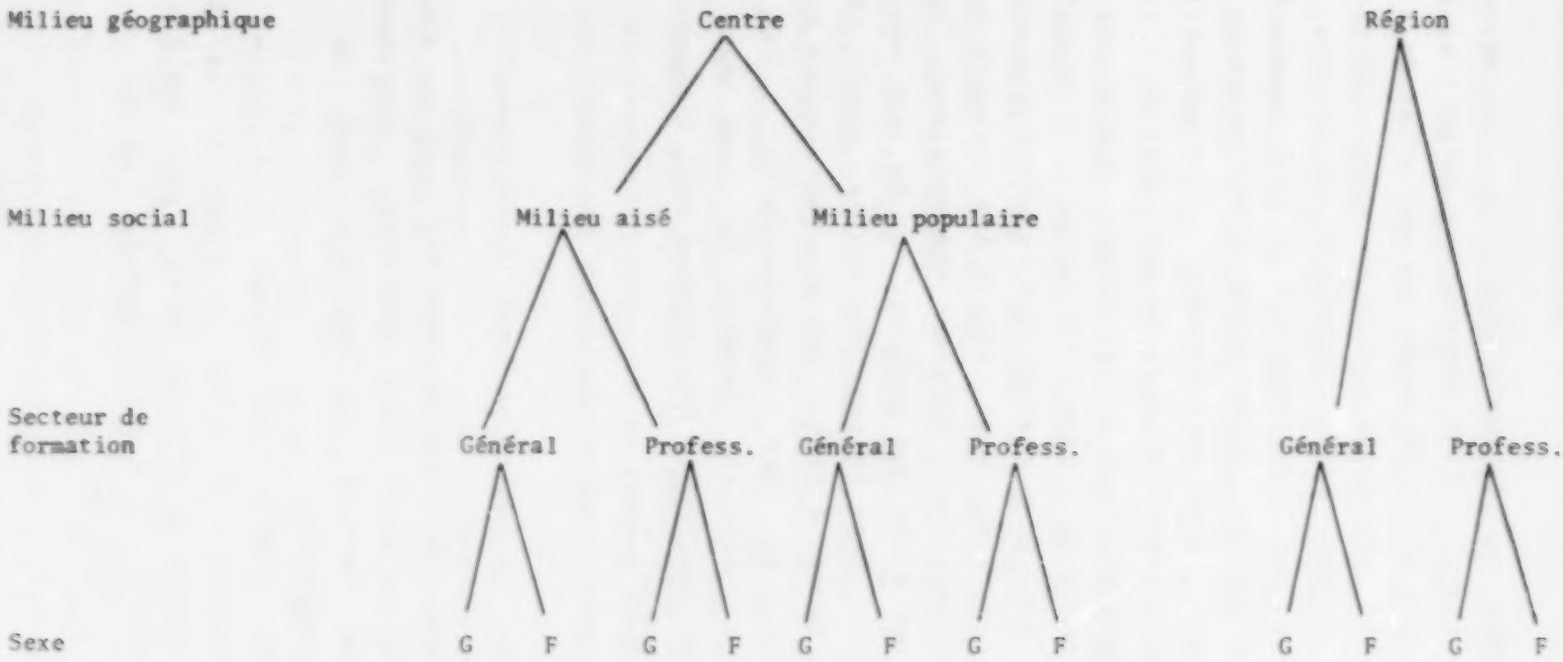
Dans chacune de ces trois (3) écoles, une enquête qualitative sur le terrain allait être menée auprès des jeunes de secondaire IV, du secteur général et du secteur professionnel, chez les filles et chez les garçons. Au tableau 1, on trouvera l'ensemble des variables qui ont servi à déterminer la composition de cet échantillon.

---

(1) Ces critères seront concrètement illustrés dans la deuxième partie de cette présentation qui décrit l'environnement socio-culturel et scolaire des jeunes.

TABLEAU 1

Composition de l'échantillon



La sélection des informateurs

Comme on le verra plus loin, la méthode était celle de l'entrevue. Pour chacune des catégories d'informateurs telles que définies selon les variables de l'échantillon, un petit groupe de quatre ou cinq individus était formé. Ce groupe était constitué sur la base de liens naturels pour que l'expression soit plus spontanée et le dialogue plus facile, étant donné la structure et le sujet de l'entrevue. Plus concrètement, il s'agissait que les jeunes se connaissent assez bien pour être à l'aise, sans toutefois représenter un groupe fermé, auquel cas le phénomène bien connu de l'esprit de groupe ("in-group") aurait certainement joué pour restreindre le champ d'exploration de l'entrevue(1). Plus fort aurait été l'esprit de groupe, plus les interventions y auraient été soumises. Or, nous ne faisons pas une étude des groupes, ni de leur mentalité, ni de leur action. Dans chacune des écoles, quatre (4) groupes ont donc été formés à partir des groupes-classes avec l'aide des adjoints et des professeurs(2). Ces groupes d'informateurs allaient devenir la base des diverses opérations de cueillette des données dont l'essentiel s'est fait par entrevue.

---

(1) A la faveur de circonstances qui nous ont échappé, un groupe de ce genre a été rencontré. Heureusement, le phénomène évoqué ne semblait pas se produire systématiquement.

(2) Il s'est produit une exception à cette règle de fonctionnement. En effet, le groupe initial de garçons du professionnel s'étant démis, dans une école, il a fallu former un deuxième groupe, ce qui a donné 5 groupes au lieu de 4.

L'entrevue et ses modalités

L'entrevue s'est organisée en trois (3) phases distinctes. La première réunissait le petit groupe de base de quatre ou cinq individus et abordait de façon "ouverte" leur univers culturel, plus particulièrement par un examen de leurs activités et intérêts extra-scolaires. On cherchait à connaître ce qu'ils font et ce à quoi ils s'intéressent en dehors de l'école pour déboucher sur l'évaluation et la signification de ce que ces activités et intérêts peuvent apporter. A travers cette démarche, on cherchait à repérer ce qui pouvait être considéré par les jeunes eux-mêmes comme apprentissage ou formation, sans l'imposer ni le suggérer. En effet, nous avions posé que la vie quotidienne est faite d'une multitude d'influences, d'une série complexe de situations pouvant déclencher un processus éducatif. Il nous paraissait nécessaire de nous mettre à l'écoute et de suivre les jeunes dans les chemins et même les détours que peuvent emprunter ces processus éducatifs. Ainsi, voulait-on laisser émerger d'elle-même la réalité de l'apprentissage sur le fond de l'univers culturel. L'exploration de cet univers misait sur une expression spontanée en même temps qu'elle se laissait guider par un schéma ouvert où étaient réunies les dimensions privilégiées dans cette étape:

- description des activités et intérêts extra-scolaires
- motivation
- évaluation
- signification et valeurs
- relation avec l'école et les apprentissages scolaires

Plus tard, et de préférence après environ une semaine (bien que les contraintes de temps ne l'aient pas toujours permis), on revenait avec le même groupe pour examiner la place de certains intérêts et activités qui avaient été considérés, dès la mise sur pied du projet,

comme des voies particulières de cheminement éducatif. On tenait à en étudier l'ampleur et les effets, indépendamment du fait qu'ils fussent mentionnés ou non lors de la première phase de l'entrevue. Les médias et principalement la télévision constituaient l'essentiel du sujet à explorer(1). Pour cette deuxième phase, le schéma d'entrevue reprenait les mêmes dimensions, en les appliquant à ces thèmes particuliers, tout en procédant de façon plus dirigée que dans la première phase(2).

Enfin, venait une troisième et dernière phase: l'entrevue individuelle. Chacun des participants du groupe était rencontré afin de lui permettre de s'exprimer plus librement et plus complètement. Nous désirions, par là, reprendre les aspects marquants de ses interventions lors des deux entrevues de groupe et favoriser l'introduction d'aspects plus délicats à traiter en groupe mais non moins significatifs: par exemple, l'influence concrète de la famille telle que perçue à travers la relation concrète avec les parents. Conçue de façon très ouverte, l'entrevue individuelle a été également envisagée comme moyen d'approche de pratiques culturelles peu répandues ou même non sanctionnées par les normes dominant le groupe, le milieu scolaire ou le milieu social en général. Finalement et d'un point de vue méthodologique, cette phase de la cueillette des données voulait sans compromis replacer l'individu face à sa propre subjectivité et corriger tout biais ayant pu résulter du contexte de l'entrevue de groupe.

---

(1) Cette façon de faire se comprend mieux si on se rappelle les origines du sujet de la recherche. Consulter à cette fin la première section de la présentation: Le sujet de la recherche.

(2) On trouvera en annexe le schéma de chacune de ces deux premières phases de l'entrevue.

Selon les modalités qui viennent d'être exposées, les trois phases de l'entrevue visaient à satisfaire la double exigence contenue dans le sujet de la recherche(1). On voulait d'une part faire l'étude des pratiques culturelles des jeunes pour voir leurs conséquences sur leur expérience scolaire: il fallait donc d'abord chercher sans décider a priori en quoi elles consistaient. D'autre part, on voulait connaître l'effet de certaines pratiques culturelles précises telle la télévision parmi les médias; il devenait alors nécessaire "d'imposer" ces phénomènes à la conscience des participants. Le recours à l'entrevue ouverte (en première et troisième phases) rejoignait la première préoccupation(2). On voulait de cette façon s'assurer de partir du point de vue même des jeunes sans plaquer sur "leur" vision de "leur" réalité certains présupposés apparus dès le point de départ du projet. L'entrevue semi-ouverte ou semi-dirigée tenait compte de la deuxième préoccupation ou exigence du projet. Cette façon de procéder avait pour but de "vérifier" l'existence et les conséquences de certaines pratiques admises comme importantes en tant que sources de cheminements éducatifs. En séparant dans le temps ces deux façons différentes de procéder, nous cherchions à en tirer le maximum d'efficacité quant à la fidélité des résultats par rapport à la réalité.

---

(1) A ce sujet, voir la première section.

(2) Nous évitons d'utiliser l'expression "entrevue non structurée" car, à moins d'un vide méthodologique complet, une entrevue se raccroche toujours à une structure. C'est la forme de la structure qui change et non la structure qui disparaît.

Autres instruments d'enquête

A l'entrevue s'est ajouté un autre instrument de cueillette d'informations: le journal de bord. Tous ceux et celles qui ont participé aux entrevues le recevaient et devaient le remplir autant que possible dans la semaine qui suivait l'entrevue. Cet instrument devait principalement nous permettre d'établir l'emploi du temps concret et la place relative des activités ou intérêts mentionnés dans une unité de temps bien circonscrite et proche de l'entrevue. Le journal de bord pouvait ainsi servir de point d'appui ou encore de vérification aux données produites par cette dernière.

5. L'AMPLEUR ET LES LIMITES DES RESULTATS ATTEINTS

Considérant les deux étapes de cueillette des données, les opérations de recherche ont duré du mois de mars au mois de juin 1984. Comme les résultats des différentes parties du sondage sont traités ailleurs(2), nous ne ferons ici qu'un bilan sommaire des opérations en nous arrêtant aux seuls aspects significatifs par rapport à l'enquête qualitative. Cette dernière fera ensuite l'objet principal de l'évaluation des résultats obtenus. Après avoir établi ce bilan, nous soulèverons certains aspects qui ont fait problème dans le déroulement des opérations de recherche et qui viennent limiter la portée des résultats obtenus.

5.1 BILAN DES OPERATIONS

Dans la partie précédente, nous avons vu la nature et la justification des choix méthodologiques qui ont orienté la démarche de recherche. Il reste maintenant à établir ce qu'ont rapporté ces choix une fois mis en pratique dans le contexte délimité plus haut.

5.1.1 Le sondage

Le sondage auprès des jeunes a atteint les objectifs qu'on lui avait fixés, tant du point de vue du taux de réponse que de celui des résultats produits. Ces derniers ont en effet permis de se faire une idée plus exacte des activités et intérêts présents chez les jeunes. On a pu constater l'existence et la fréquence de certaines habitudes selon le milieu géographique et social de même que selon le secteur de formation et le sexe. De plus, on a découvert que certaines pratiques culturelles sur lesquelles on fonde habituellement beaucoup d'espoir quant à leur potentiel éducatif étaient absentes ou presque de l'univers culturel des jeunes: le loisir scientifique, par exemple, ou l'écoute de la télévision à caractère éducatif. Dans le même ordre d'idées, il est ressorti que l'éloignement physique ou géographique est en partie annulé, dans la région choisie, par l'importance de l'équipement électronique (abonnement au câble, vidéoscope) qui met à la portée de tout le monde des produits culturels consommés partout ailleurs. Aussi, à certains points de vue, la notion d'éloignement cesse d'être pertinente. Elle le demeure cependant en d'autres domaines en vue tel le loisir culturel et artistique, pour prendre un exemple remarquable.

Le sondage a donc fourni des matériaux qui devinrent rapidement utiles pour la préparation des entrevues. Sans déterminer le jeu des questions à poser, ces résultats ont indiqué des pistes à suivre, signalé la présence ou l'absence de phénomènes sur lesquels l'entrevue

pouvait plus longuement s'attarder au besoin. Le sondage a donc apporté sur la réalité à l'étude l'éclairage que nous en attendions et même davantage. Analysés de façon autonome, exhaustive et systématique, ces résultats pourront donner une image intéressante de la culture des jeunes sur deux territoires du Québec.

5.1.2 L'enquête qualitative

Cette enquête était l'axe principal de tout le projet. Les résultats qu'on devait en tirer étaient essentiels à nos yeux. Voici donc ce qu'a rapporté l'enquête auprès des jeunes.

Pour cette partie de l'enquête, vingt-quatre (24) entrevues de groupe ont été réalisées, ce nombre incluant la première et la deuxième phase pour l'ensemble des groupes et pour les trois (3) écoles réunies. Quant aux entrevues individuelles, nous en comptons quarante-quatre (44). Au total, ces trois phases d'entrevues nous ont permis de rencontrer cinquante-six jeunes, certains d'entre eux s'étant désisté après la première ou après la deuxième entrevue(1). A ces nombres qui se rapportent à l'échantillon de l'enquête proprement dit, il faut ajouter d'autres entrevues. Mentionnons d'abord celles réalisées pour le prétest et ensuite d'autres faites auprès de jeunes particulièrement engagés dans les activités parascolaires.

---

(1) Pour diverses raisons (oubli, refus, absence de l'école) treize individus ne se sont pas présentés à la deuxième entrevue, cela incluant le cas particulier des garçons du secteur professionnel dont nous traiterons plus loin. Sur ces treize individus, quatre se sont cependant présentés à la troisième entrevue.

On trouvera aux tableaux 2 et 3 le nombre d'entrevues réalisées auprès des jeunes. Enfin, l'enquête qualitative a supposé un certain nombre d'entrevues ou à tout le moins de rencontres avec des représentants du personnel de l'école (direction ou administration) pour organiser les entrevues et recueillir les données propres à éclairer le contexte scolaire. A cela, il faut ajouter de nombreuses autres démarches pour obtenir les informations nécessaires à la description de l'environnement socio-culturel où vivent les jeunes.

TABLEAU 2

Nombre d'entrevues réalisées auprès des jeunes

		REGION		CENTRE				TOTAL
				Milieu aisé		Milieu populaire		
		G	F	G	F	G	F	
GROUPE	Gén.	2	2	2	2	2	2	12
	Prof.	2	2	2	2	2	2	12
	TOTAL	4	4	4	4	4	4	24
INDIVIDUELLE	Gén.	3	5	5	6	3	4	26
	Prof.	3	3	3	3	3	3	18
	TOTAL	6	8	8	9	6	7	44
	TOTAL	10	12	12	13	10	11	68

TABLEAU 3

Autres entrevues auprès des jeunes

			TOTAL
Prétest 1	5 entrevues de groupe		5
Prétest 2	4 entrevues de groupe	5 entrevues individuelles	9
Activités parascolaires		4 entrevues individuelles	4
TOTAL	9	9	18

Notons que toutes les entrevues se sont tenues dans le contexte de l'école dans des locaux qui nous étaient réservés pour la période de l'enquête. Elles ont été enregistrées et transcrites intégralement pour fin d'analyse. Font exception à cette règle, la plupart des entrevues de prétest et celles portant sur les activités parascolaires. Pour l'une ou l'autre raison technique, quelques entrevues n'ont pas été enregistrées ou transcrites, cela ne représentant qu'une petite portion de l'ensemble des données recueillies. Le contenu de ces entrevues n'est d'ailleurs pas complètement perdu, doit-on préciser.

Au-delà de ces aspects quantifiables des résultats, il convient de faire état de la qualité, du climat et de l'efficacité de la démarche d'enquête sur le terrain. Si on regarde d'abord l'accueil réservé aux entrevues, on peut dire qu'il a été dans l'ensemble favorable; dans plusieurs cas il a même été très ouvert et chaleureux; dans d'autres cas moins nombreux, il a été plutôt réticent ou indifférent(1). Dans la plupart des groupes, la participation était active, l'intérêt évident et soutenu d'une phase à l'autre de l'entrevue. Après une première réaction d'étonnement ou de curiosité sur le sujet de la rencontre, les jeunes se laissaient rapidement gagner et entraient dans le vif du sujet. La catégorie des garçons du professionnel se distingue à ce sujet. Nous en reparlerons un peu plus loin.

---

(1) Les cas de refus ne nous sont pas connus puisque la demande se faisait par l'intermédiaire des professeurs ou de la direction. Cet élément masque donc peut-être la réalité des refus.

La première phase de l'entrevue maintenait en général un bon rythme et l'expression des idées semblait se faire de manière aisée. La plupart du temps, les jeunes sortaient heureux de cette première rencontre et acceptaient d'emblée la deuxième que nous leur proposions. Il ne faut pas cacher qu'une partie de cet enthousiasme s'explique sans doute par le fait d'être exempté de présence aux cours. Cette raison n'est cependant pas la seule, comme on aura l'occasion de le montrer.

La deuxième phase portait principalement sur la télévision, que tout le monde écoute mais dont personne ou presque n'avait parlé lors de la première rencontre. Elle a été plus laborieuse et a éveillé un intérêt moins vif. Les interventions se faisaient moins spontanées, une certaine lassitude se manifestait dans les attitudes et les réactions. Cela peut d'ailleurs se comprendre par le rapport moins personnel entretenu par les répondants avec le sujet abordé. Au contraire, dans la première phase, l'entrevue partait immédiatement de l'expérience subjective et y revenait constamment.

A l'annonce de la troisième phase qui est celle de l'entrevue individuelle, la réaction devenait parfois plus inquiète, l'individu s'entrevoyant isolé, hors du cadre rassurant de son groupe de pairs. Une fois les motifs de cette troisième rencontre exposés et compris, celle-ci se déroulait aussi bien que les autres et même mieux à certains points de vue, l'individu ayant une plus grande possibilité matérielle et psychologique de s'exprimer. Il ne subissait plus en effet les aspects contraignants du groupe.

Globalement, la démarche méthodologique adoptée s'est avérée rentable et satisfaisante. Le schéma d'entrevue de groupe a été entièrement ou presque entièrement couvert et nous arrivons à un tableau assez exhaustif et consistant de ce que font les jeunes à l'extérieur de l'école, de ce que cela comporte comme

résultats et comment ces derniers sont valorisés à leurs propres yeux. Si l'entrevue individuelle présente une rentabilité particulière à certains égards, il faut replacer cet avantage comparatif dans la démarche d'ensemble(1).

Bien préparé par sa participation aux deux phases précédentes et familiarisé avec le sujet, le contexte et la procédure de l'entrevue, l'individu s'exprimait d'une façon abondante et spontanée. Il se sentait à l'aise pour approfondir ou corriger des interventions faites antérieurement. Bref, il devenait possible de cerner vraiment comment les activités, intérêts ou, plus généralement, les diverses situations culturelles se transforment en cheminements éducatifs, ce que visait l'ensemble des phases de l'entrevue et ce qui constitue le but ultime de toute la démarche de recherche. Pourtant, il ne faut pas se méprendre, les cheminements éducatifs ne sont pas en tous points ceux que nous croyions ou ils ne mènent pas là où on le supposait au début du projet. Cette observation n'invalide en rien les résultats de l'enquête. Au contraire, elle s'accorde avec le but même de l'enquête inductive qui est justement de découvrir les aspects jusqu'ici ignorés d'une réalité.

A notre avis, les résultats obtenus par l'entrevue aussi bien individuelle que de groupe sont fidèles à la réalité étudiée. Nous en avons pour indice l'intérêt que la plupart des jeunes manifestaient à participer à l'expérience. Cela nous révèle qu'ils se sentaient rejoints dans les réalités qui sont significatives et

---

(1) Elle a permis en effet d'entrer plus à fond que l'entrevue de groupe dans la compréhension des processus tels que vécus subjectivement.

importantes pour eux. De plus, leur évaluation verbale de cette expérience allait dans le même sens. Ils se sont dits pour la plupart satisfaits et heureux: souvent l'entrevue était qualifiée comme une occasion qui était offerte de mieux se connaître et de mieux connaître les autres. A leurs yeux, l'entrevue leur avait donné une possibilité de s'exprimer sur un sujet rarement sinon jamais abordé, mais néanmoins important et intéressant. Nous rapportons quelques extraits de l'évaluation d'une répondante ayant participé aux trois phases de l'entrevue et qui illustrent la teneur ou l'esprit de bon nombre d'évaluations entendues, même si toutes ne sont pas aussi débordantes d'enthousiasme.

> J'ai trouvé ça super le fun. A l'école, on n'a pas assez la chance de dire qu'est-ce qu'on pense des fois. On sortait d'ici puis on était toutes "peppées". On s'était jamais vraiment connues comme ça. C'est effrayant: on riait dans les corridors, le monde nous regardait en voulant dire: "d'où c'est qu'elles sortent eux-autres?" (...). Ça nous a permis de découvrir les autres, leurs activités, ce qu'ils faisaient puis ce qu'ils aimaient ben gros, la science ou pas pantoute, la télé ou pas pantoute. Ça m'a permis de découvrir des choses sur moi-même. C'est rare que j'ai parlé ouvertement comme ça, dire vraiment mes idées. Au début, je "shakais" dans mes culottes et pis là, je suis pas nerveuse pantoute, je trouve que c'est ben normal (...). C'était vraiment en fin de compte ce qu'on vit dans notre entourage, ce qui vraiment nous touche, à notre âge, qu'est-ce qu'on fait (...). C'était vraiment dans notre environnement.

En plus d'être fort gratifiantes, les évaluations des jeunes nous assurent non seulement de la valeur des résultats en termes méthodologiques mais elles montrent à quel point les jeunes trouvent utile et bon de s'exprimer sur l'univers culturel qu'ils vivent au lieu de répéter ce que les adultes veulent bien entendre. Cet aspect de l'évaluation de l'enquête et de ses résultats nous ramène directement à la question de la pertinence sociale de la recherche et nous convainc du bien-fondé de notre perspective(1).

Bien qu'il ait toujours été considéré comme un instrument de recherche complémentaire, le journal de bord apparaissait comme très utile, au point de vue de l'information objective fournie par les répondants. Nous devons reconnaître cependant que les attentes placées dans cette approche méthodologique n'ont pas été satisfaites puisque seulement treize (13) journaux de bord ont été retournés dont plusieurs remplis très sommairement. C'est là un des points faibles des résultats obtenus.

5.2 LIMITES DES RESULTATS

Tout intéressants qu'ils soient, les résultats obtenus souffrent cependant de limites évidentes que nous tenons à signaler afin d'aider à les relativiser entre eux et par rapport à ceux produits par d'autres études. Les limites en cause tiennent à trois ordres de difficultés et d'obstacles survenus dans le déroulement des travaux. On verra que les difficultés rencontrées sont liées entre elles et que leurs conséquences le sont également. Pratiquement, cela suppose qu'il est souvent impossible de résoudre les problèmes à la pièce, même lorsqu'ils sont petits, car on

---

(1) Est-il nécessaire d'ajouter que certains jeunes n'ayant pu être présents au moment voulu ont demandé d'être reçus comme les autres en entrevue individuelle? ...

serait obligé de remonter la chaîne des opérations. Dans le contexte qui était le nôtre, cela était irréalisable.

5.2.1 Sujet et organisation matérielle: le manque de temps

La première et certainement une des plus importantes limites de cette étude, et en conséquence de ses résultats, pourrait se définir comme la difficulté à articuler le sujet de la recherche et l'organisation matérielle du traitement à donner à ce sujet. Comme on a pu le constater jusqu'à maintenant, ce dernier est vaste et neuf. Les études qui en traitent et dont on aurait pu s'inspirer sont rarissimes, bien que plusieurs en abordent des aspects partiels ou tangentiels. Il fallait donc délimiter ce sujet d'une façon relativement précise et fonctionnelle tout en conservant son caractère ouvert et, en quelque sorte, expérimental. Surtout, il fallait tenir compte des variables de contrôle qui avaient été incluses dans la formulation de la demande. La délimitation du sujet a été rendue plus complexe encore étant donné qu'il y avait trois populations concernées au départ (les jeunes, le personnel scolaire, les parents) et que chacune pouvait à elle seule fournir le terrain de l'étude. Il était nécessaire de donner et maintenir au projet une unité, une cohérence globale. Il a donc été décidé d'organiser cette unité autour des jeunes, ceux-ci devant occuper une position centrale et dominante dans toute la démarche. Le personnel scolaire —restreint finalement à la catégorie des enseignants— et les parents se sont vus placés dans une position périphérique. La mise au point allait se faire sur les jeunes, les perceptions à connaître étaient celles qui se rapportaient à leur univers culturel. Autrement, le projet était impossible à réaliser compte tenu des délais accordés.

Ainsi conçu, le sujet de la recherche demeurait malgré tout imposant. C'était un domaine en friche et nous n'avions que peu de temps pour l'explorer. Sans crainte d'exagérer, on peut dire que les limites de temps

constituent vraiment une limite structurelle dans ce projet et qu'elles ont eu des conséquences à divers plans. La limite de temps était présente dès le début puisque les délais de réalisation prévus ne dépassaient pas 45 semaines au total. Ces limites de temps ont été aggravées par la difficulté à obtenir les autorisations pour entrer sur le terrain et entamer la première étape des travaux, c'est-à-dire le sondage. Cette difficulté rencontrée au centre seulement a retardé le moment de commencer l'enquête qualitative sur le terrain. Ainsi donc, non seulement le projet s'est-il mis en route de façon tardive pour le calendrier scolaire (février 84) mais il se voyait de plus ralenti en chemin. En conséquence, les entrevues n'ont commencé que la première semaine après les vacances de Pâques et devaient se terminer idéalement avant les examens ou au plus tard avec la fin de l'année scolaire. C'était un délai très court pour le travail à accomplir et il serait faux de prétendre que les opérations de recherche n'en ont pas été affectées.

Cette limite de temps a entraîné toute une série de réactions en chaîne qui ont déjà été évoquées plus haut. Elle a amené à réduire le temps normalement consacré à certaines opérations essentielles: recherche documentaire initiale, analyse des données en cours d'enquête tel que le veut la méthode qualitative. Elle a obligé à éliminer, déplacer ou modifier certaines opérations prévues. L'étude des perceptions du personnel non enseignant a été abandonnée; celle des perceptions des parents a pris la forme d'un sondage postal. Mais surtout, cette limite de temps a imposé de réduire le plus possible la taille de l'échantillon qualitatif, ce qui ne s'est pas fait sans entraîner une distorsion ou un certain déséquilibre dans sa composition.

5.2.2 L'échantillon: un équilibre imparfait

Nous en arrivons donc à la deuxième limite importante du projet qui est celle de l'échantillonnage. On a vu plus haut que la variable du milieu social n'a été utilisée que pour le centre. En principe, le contrôle en fonction de cette variable ne sera possible qu'à l'intérieur d'un seul territoire. Par contre, si on considère l'ensemble des données, il sera impossible de le faire puisqu'on ne pourra pas cerner son influence en région. Une telle limite appauvrit les interprétations qu'est appelée à fournir l'analyse. Evidemment, des indices et des acquis de recherche extérieurs à nos données peuvent aider à compenser ce déficit mais il n'en reste pas moins qu'un problème de contrôle et de comparaison se pose.

A cet aspect du problème d'échantillonnage, il faut ajouter l'absence totale du secteur du professionnel court pour l'enquête qualitative. Même si elle résulte d'un choix, cette absence est regrettable. Il est certain que plusieurs éléments de l'univers culturel de ces jeunes se retrouvent dans celui des élèves du professionnel long. Toutefois, nous perdons leur spécificité propre. Or, quand on pense au caractère scolaire ou même anti-scolaire de leur univers culturel, on devine qu'on a perdu beaucoup du côté de la connaissance de cheminements sans doute éducatifs mais probablement très peu scolaires dans leur orientation. Malheureusement, cette spécificité aurait exigé un plus long mûrissement de l'approche et des instruments de recherche à employer, ce que les délais imposés ne permettaient pas.

5.2.3 Adaptation des instruments aux objectifs visés et aux caractéristiques du terrain: certaines failles

La remarque précédente nous amène à rappeler quelques difficultés qu'on peut situer davantage au plan de l'efficacité des techniques de cueillette des données, laquelle dépend d'une adaptation à tous les éléments du contexte de la recherche. L'une de ces difficultés n'est pas étrangère à ce que nous venons juste de signaler dans la partie précédente. Les réactions des garçons du professionnel face à l'entrevue ont été en général assez difficiles et même parfois problématiques. La plupart d'entre eux intervenaient très peu dans les entrevues de groupe. Ils ne prenaient pas la parole spontanément comme cela se produisait dans les autres groupes. Enfin, la réunion du groupe pour la deuxième rencontre ne s'est faite nulle part sans complication(1). Il en a été de même pour l'entrevue individuelle. Sans doute l'entrevue était-elle pour eux une expérience qui leur était étrangère et peu agréable. Ils "paraissaient" et restaient indifférents jusqu'à la fin. Pourtant, la glace a été brisée dans certains cas et l'intérêt est apparu. A leur façon, ces garçons nous ont fait l'évaluation de leur expérience de l'entrevue: "Ah non! ça m'a pas dérangé" disaient-ils. Il fallait comprendre par là qu'ils n'avaient probablement pas détesté l'expérience.

---

(1) En milieu populaire, au centre, il a été impossible de tenir la deuxième rencontre. Il a donc fallu former un nouveau groupe qui ne s'est pas présenté non plus à la deuxième entrevue de sorte qu'il nous manque une partie des données pour cette catégorie.

D'un certain point de vue, cette difficulté devient intéressante à analyser si on considère qu'on ne l'a pas du tout rencontrée chez les filles. Il y a alors en présence la combinaison de deux facteurs: le sexe et le secteur de formation. Il est bien entendu que nous parlons d'une difficulté par rapport aux visées de l'entrevue et non des élèves eux-mêmes. Tout ce qu'on peut avancer ici est qu'une telle réaction ne semble pas étrangère à un ensemble de réactions qu'on retrouve chez ces mêmes jeunes dans certaines circonstances scolaires. L'entrevue exigeait peut-être des jeunes un comportement de rendement verbal de type scolaire, perçu et rejeté comme tel chez les garçons du professionnel. En tout état de cause, il semble qu'il aurait été nécessaire de trouver d'autres méthodes ou simplement de modifier l'instrument --ce qui entraîne un problème de comparabilité des résultats avec un échantillon aussi diversifié que le nôtre.

Quant aux résultats effectivement obtenus à partir de l'entrevue, ils sont valables quant aux buts et objectifs visés et ils seront présentés au même titre que ceux obtenus auprès des autres catégories de l'échantillon. Il faut reconnaître cependant qu'ils sont moins abondants et en même temps moins riches de signification. Malgré tout, ils posent pour l'analyse un défi intéressant que nous tenterons de relever tout en sachant que nous partons avec un handicap pour le faire.

Ce problème rejoint deux autres limites existant au plan de l'efficacité technique de l'approche à produire les résultats attendus. Comme nous l'avons amplement exposé plus haut, notre démarche se situe théoriquement sur le terrain de la culture et, de manière plus exacte, sur le terrain de la culture extra-scolaire. Or, l'enquête s'est réalisée concrètement sur le terrain physique de l'école. Organiser les entrevues ailleurs aurait provoqué toute une série de complications matérielles que le contexte et les services de l'école nous évitaient. Ce contexte exerçait peut-être un biais sur les perceptions des répondants. De

plus, on peut supposer qu'il n'a pas été le contexte le plus indiqué pour les garçons du professionnel long en particulier. Si l'on se rappelle le profil scolaire de ce type d'élève qui cherche bien souvent, en s'orientant vers la formation professionnelle au niveau secondaire, à sortir au plus vite de l'école, on peut imaginer que le biais en question a pu peser plus fort sur lui que sur les autres et même l'amener à fuir l'entrevue perçue comme exercice scolaire.

S'il s'est produit un biais ou encore une pression négative résultant du contexte scolaire, il nous apparaît que cette limite a pu être atténuée par le fait que l'entrevue se déroulait en trois phases et que, de fois en fois, il s'installait un climat de confiance où il devenait naturel de parler de l'univers extra-scolaire. De cette façon l'entrevue se réalisait sur un terrain extra-scolaire "symbolique". La difficulté en question n'a donc rien de dramatique à notre avis, sauf peut-être pour les garçons du professionnel.

Ce contexte présentait même un aspect positif puisqu'il offrait une situation de contraste ou de distanciation qui devait certainement aider à mieux voir les activités et intérêts poursuivis à l'extérieur de l'école, avec en même temps le risque éventuel de les embellir. En méthode qualitative comme ailleurs, l'approche adoptée repose sur un ensemble de compromis dont il reste à tirer parti.

Un dernier point doit être ajouté aux limites dans l'adaptation des instruments de recherche. Le journal de bord n'a donné que très peu de résultats. Cela pourrait être expliqué par le fait qu'il a pu être perçu comme du travail scolaire à domicile. Nous croyons aussi que, dans sa formule, il ne se distinguait pas suffisamment de la

logique de l'entrevue. Même s'il s'agissait de parler des activités et intérêts extérieurs à l'école, le faire de façon répétitive a pu paraitre ennuyeux aux yeux des jeunes. Ils s'en seraient donc abstenus.

Si l'on considère en terminant tous les aspects des résultats de l'enquête, il nous semble que les aspects positifs demeurent les plus marquants. Nous aurons d'ailleurs l'occasion de le montrer lors de la présentation des résultats de l'analyse. En tenant compte de l'étendue, de la nouveauté et de la complexité du sujet, nous sommes d'avis que les buts et objectifs de l'enquête ont été satisfaits. D'autre part, des limites évidentes se font sentir et elles sont en grande partie attribuables à des difficultés hors de notre contrôle. Le manque de temps est la plus importante et la plus déterminante de ces difficultés. Les délais de réalisation de l'ensemble du projet ne correspondant même pas à l'équivalent d'une année scolaire, il a fallu en quelque sorte sauter dans un train en marche, à défaut de quoi nous n'atteignions pas les buts et objectifs fixés. Lorsque des contraintes se présentaient, il était difficile voire même impossible de faire marche arrière et de repréciser et corriger le sens des opérations. Cela a finalement imprimé une certaine rigidité dans la façon de fonctionner qui s'accorde mal à la méthode de recherche qualitative sur le terrain qui a été choisie. Il y a là une très importante leçon méthodologique à tirer qui pourra être profitable à l'avenir, en autant qu'on s'arrête à réfléchir sur les conditions nécessaires à la recherche comme processus et non seulement comme produit.

Deuxième partie: L'ENVIRONNEMENT SOCIO-CULTUREL ET SCOLAIRE

Par: Danièle Francoeur

Cette partie présente la description des milieux socio-économiques et culturels dans lesquels vivent et évoluent les étudiants de 16 ans que nous avons rejoints dans l'enquête qualitative sur la culture des jeunes.

Nous décrivons la topologie de ces milieux par une approche semi-monographique. Nous avons choisi de décrire ce qui est le plus significatif dans chaque milieu afin de cerner les composantes socio-économiques et culturelles qui peuvent influencer le cheminement culturel et éducatif des jeunes. Il va sans dire que cette présentation de l'environnement socio-culturel et scolaire est sélective et donc incomplète. Nous avons privilégié les caractéristiques qui exposent le mieux la dynamique de chaque milieu géographique et socio-économique.

La profondeur de notre analyse varie suivant l'intensité des recherches poursuivies dans chaque milieu. Par exemple, les données d'environnement en région éloignée sont plus abondantes. D'abord, parce que nous y avons séjourné pendant la période du terrain. Ensuite, parce que les objectifs de la recherche correspondaient clairement aux besoins de l'école et du milieu de cette région. Enfin, parce que la collaboration de la direction de l'école y a été très riche et très précieuse. D'autres raisons peuvent s'ajouter pour expliquer la quantité variable de matériel empirique recueilli dans chaque milieu, par exemple, l'accessibilité aux sources ou la disponibilité des personnes-ressources. Toutefois, dans ce rapport, la part relative accordée à la description de ces milieux cherchera à être la plus équilibré possible.

Plusieurs sources ont servi à tracer le portrait géographique, socio-économique et culturel de ces milieux: les personnes-ressources de l'école et de la municipalité,

les données du sondage, les données du recensement(1), quelques sources bibliographiques, les données d'entrevues ainsi que notre propre observation sur le terrain.

Ce chapitre se divise en deux chapitres. Nous présentons en premier lieu les données topologiques de la région éloignée. Suivra la description de la région métropolitaine qui sera analysée en deux étapes: le milieu défavorisé et le milieu favorisé. Dans chacune des parties, trois niveaux territoriaux sont présentés: la région, la localité ou le quartier et l'école.

1. REGION ELOIGNEE

L'évolution historique de la division ville-campagne a fait apparaître de nouvelles formes économiques et sociales dans le monde rural. L'agriculture n'est pas toujours l'activité unique des populations rurales. Le milieu rural apparaît ainsi comme complexe, fragmenté et polymorphe. C'est pourquoi nous parlons plus aisément de région éloignée pour caractériser une région située loin d'un centre comme Québec ou Montréal que de région rurale prise au sens strict. La région éloignée choisie pour cette recherche a donc été sélectionnée à partir de sa position géographique, économique et culturelle dans la province.

---

(1) Nous avons fait notre analyse à partir des données fournies par le recensement national de 1981. Il faut donc tenir compte des écarts entre les données actuelles (et non disponibles) et celles présentées dans ce chapitre, surtout en ce qui a trait aux données relatives aux taux de chômage et au revenu.

1.1 LE TERRITOIRE REGIONAL

Le terrain d'enquête en région éloignée est situé au coeur de la province entre les pôles d'attraction économique que constituent les villes de Montréal et Québec. Territoire de colonisation d'abord, cette région s'est ensuite caractérisée par l'industrie sidérurgique (Les Forges du St-Maurice). C'est la fabrication du papier par l'utilisation des deux ressources naturelles en abondance dans la région, l'eau et la forêt, qui est à l'origine du développement industriel régional. Les pâtes et papiers, le textile et le vêtement sont les trois principaux secteurs industriels de la région. Affectée par la crise, la région connaît depuis quelques années une désindustrialisation progressive qui se fait sentir par la fermeture d'usines(1) et par une baisse de l'emploi dans le secteur manufacturier.

1.2 L'ENVIRONNEMENT LOCAL

L'environnement local dans lequel évoluent les participants de cette recherche sur la culture des jeunes présente des caractéristiques communes à la région ambiante. Cette localité a aussi des traits particuliers qui apparaissent reliés à son contexte géographique, socio-économique et culturel.

---

(1) Jules Bergeron. "Perspectives du marché du travail en Mauricie-Bois-Francs" in Le marché du travail, Nov. 1984.

1.2.1 Caractéristiques socio-économiques

La localité qui a fait l'objet du terrain d'enquête qualitatif auprès des jeunes de secondaire IV et auprès de leurs professeurs est une petite ville de 11 000 habitants, entourée de montagnes, de campagnes et de forêts, et longée par la rivière St-Maurice. Cette localisation géographique de la ville qui en fait un univers clos lui confère une structure économique particulière.

L'industrie manufacturière y est très peu développée. La transformation du bois y constitue la principale activité manufacturière. L'unique usine de pâtes et papiers est en situation d'oligopole quant aux emplois offerts: elle assume 90% des emplois qui sont offerts dans la municipalité.

L'isolement de la ville et le peu de rayonnement de son marché expliquent sa faible position dans les activités commerciales. Les activités économiques se déroulent essentiellement en milieu urbain et il y a peu d'activités agricoles en périphérie de la ville. Autour de l'activité économique dominante de l'industrie forestière gravite une économie locale concentrée dans le secteur des services qui comble les besoins de la population(1). Le transport joue donc un rôle important et primordial dans l'économie locale, car la municipalité ne peut prétendre à l'autosuffisance.

La structure d'emploi se répartit entre ces deux secteurs d'activités économiques suivant une division sexuelle du travail. De façon générale, la population active masculine travaille dans l'industrie manufacturière de transformation du bois et la population active féminine est surtout engagée dans le secteur des services et plus particulièrement dans le travail de bureau.

---

(1) OPDQ. L'armature urbaine Mauricie-Bois-Francs. 1978.

Le revenu annuel moyen de la population s'apparente à celui des grandes villes québécoises: il est de 15 900$ pour les hommes et de 7 260$ pour les femmes alors que, dans les grandes villes, il est de 15 838$ pour les hommes et de 8 394$ pour les femmes.

L'homogénéité relative du niveau socio-économique de la population ne permet pas de nier l'existence d'inégalités sociales et économiques dans cette petite municipalité, touchée par les fluctuations économiques du centre.

La crise économique a provoqué un mouvement de désindustrialisation. L'usine locale, pourvoyeur principal d'emplois, a été touchée par la conjoncture économique et n'embauche plus depuis quelques années. La paupérisation dans les conditions de vie et les modulations dans la composition de la population sont des effets directs de la crise.

Depuis 1975, la taille de la population est en régression. Le taux de chômage élevé a incité un certain nombre de citoyens à se déplacer vers les petites municipalités environnantes. Environ 10% des habitants ont un emploi saisonnier à l'extérieur de la ville. Le chômage touche les jeunes de 15-24 ans d'une façon très percutante: il varie entre 30% et 40%. Les possibilités réelles d'emploi sont minces. Les jeunes quittent la ville pour trouver de meilleures opportunités d'emploi à l'extérieur. Bien peu d'entre eux reviennent dans leur milieu d'origine. Il y a donc une absence très nette de la plus grande partie des jeunes de 18 à 30 ans dans la population totale.

Cet exode de la jeunesse modifie la structure démographique et contribue ainsi au vieillissement de la ppulation. Parce que certaines options scolaires au niveau secondaire professionnel n'ont pas de débouchés sur le marché local (infirmière auxiliaire, soudeur ou mécanicien),

elles ont été fermées. Ceci étant, beaucoup d'étudiants, de 15, 16 et 17 ans vont prendre le programme scolaire de leur choix à l'extérieur de la municipalité. Les étudiants désireux de poursuivre leurs études collégiales doivent aussi aller à l'extérieur, la ville la plus proche se situant à 80 kilomètres de là. Les conséquences sociales de cette déstabilisation économique et démographique sont nombreuses. Quelques signes des difficultés vécues par la population nous ont été rapportés: augmentation du taux de divorce, accroissement du nombre de familles monoparentales, problèmes familiaux etc. Chez les jeunes, plus particulièrement, le suicide et l'alcoolisme sont des réalités troublantes qui nous ont été mentionnées, même si elles ne sont pas propres à cette localité. Ce qui est caractéristique toutefois, c'est la position économique qu'occupe ce milieu dans l'ensemble de l'activité économique régionale, provinciale et même nationale, position où l'on reconnaît certains facteurs socio-économiques comme autant d'éléments contribuant à accentuer ou à générer ces conditions de vie.

1.2.2 Caractéristiques socio-culturelles

L'organisation économique de cette localité a une influence, dans une certaine mesure, sur l'organisation sociale et culturelle, originale au milieu.

A première vue, ce qui frappe en circulant dans la ville, c'est la faible diversité et quantité de produits culturels. Outre le centre socio-culturel et la salle de cinéma dont le répertoire semble restreint, les lieux de rendez-vous culturels sont inexistants. Toutefois, sans doute à cause de son éloignement physique, cette petite ville est grande consommatrice des divers médias de masse principalement via l'équipement électronique existant. L'abonnement au câble et à la télévision à péage en sont deux exemples. La vague nouvelle du vidéocassette est aussi très populaire. Les trois clubs vidéo qui ont pignon sur la

rue principale témoignent de cet engouement. Par rapport aux autres formes d'expression culturelle, il y a donc dominance d'une infrastructure culturelle associée à des produits de culture de masse.

L'omniprésence de l'environnement naturel est un stimulant dans le choix des activités ou des pratiques socio-culturelles de la population. La chasse, la pêche et les activités de plein air sont liées directement au milieu. L'activité de loisir principale est le sport (surtout de plein air) et il occupe 90% du budget municipal attribué aux activités récréatives.

Les activités à caractère culturel demeurent le parent pauvre de la ville. En ce domaine, le milieu ne semble pas combler les attentes de toute la population. Certains efforts ont été déployés afin d'équilibrer les différents secteurs du loisir, mais en vain. L'hypothèse d'une administration municipale quelque peu vieillie et hésitante à innover et à réaménager des structures mises en place depuis longtemps est une des explications possibles à cette situation.

Les ressources et les services offerts aux jeunes par la ville dépendent aussi de ces politiques. Les activités sportives sont les seules activités soutenues par le milieu environnant et s'adressent surtout aux garçons. Lors de notre enquête, le seul lieu de rencontre conçu pour des adolescents fermait ses portes. Pour se rencontrer, alors, les jeunes n'avaient d'autre choix que les brasseries, les bars, les restaurants ou la discothèque. Le climat entourant ces fréquentations n'y est pas toujours serein à cause de son caractère défendu, tant du point de vue légal que moral.

Pour suppléer à la pauvreté des ressources, les jeunes se trouvent devant plusieurs alternatives. Par exemple, ils peuvent déborder de leur cadre de vie et

chercher à l'extérieur ce qui n'est pas offert dans la ville ou revendiquer pour qu'on réponde à leurs besoins au sein de la municipalité. Par contre, ces alternatives comportent des difficultés inhérentes aux conditions objectives dans lesquelles ils vivent. L'organisation et le coût qu'exige une telle sortie à l'extérieur mettent un frein aux projets des adolescents. Le prix du déplacement suffit à lui seul à faire échouer les plus beaux projets (par exemple, que l'on songe au coût de location d'un autobus pour assister à un spectacle à Montréal situé à plus de 300km).

L'écart entre les générations accru par l'exode des jeunes adultes (les 18-30 ans) est aussi un important facteur explicatif de l'absence de revendication active chez les adolescents pour satisfaire leurs intérêts. Ce fossé des générations se traduit le plus souvent par une contestation verbale de l'adulte et des valeurs conservatrices qu'il représente(1). Dans une petite ville, cet adulte est présent partout et les jeunes, souvent en situation irrégulière (brasseries, bars etc.), se sentent surveillés et sans appui. Les jeunes se tournent alors vers l'école pour y trouver un substitut à la carence d'activités socio-culturelles qui leur seraient adaptées.

1.3 L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

La commission scolaire régionale qui dessert cette municipalité dispense des cours au niveau primaire et secondaire et à l'éducation des adultes. Il y a plusieurs écoles primaires et une seule école secondaire dans la ville, les étudiants devant poursuivre leurs études post-secondaires à l'extérieur de la ville.

---

(1) Ce phénomène est ressorti lors des entrevues.

1.3.1 Caractéristiques générales de la polyvalente

Les jeunes de secondaire IV qui ont participé à l'enquête fréquentent la seule polyvalente de la ville. Cette école est séparée en deux pavillons distinguant ainsi les élèves des niveaux I et II, et ceux des niveaux III, IV et V. Le deuxième pavillon, l'école-terrain, est situé aux limites de la ville. L'environnement naturel des montagnes entoure le site scolaire. Cette école ne ressemble pas aux monstres architecturaux ou aux labyrinthes auxquels font penser les polyvalentes construites il y a une dizaine d'années. Erigée en 1975, c'est une petite école qui peut accueillir environ 1 500 étudiants et dont les qualités premières sont la propreté et le souci esthétique des lieux.

Les programmes scolaires des secteurs général et professionnel sont ouverts aux étudiants de la ville et de l'extérieur. Une option provinciale, foresterie, se donne au secondaire professionnel long. Depuis quelques années, certaines options techniques et certains cours académiques n'y sont plus dispensés: il y a eu une baisse de 50% de la population étudiante en dix ans, baisse reliée à la diminution de la population en général. La moitié des postes de travail des enseignants ont été entraînés dans cette chute.

L'encadrement général de l'école repose sur un ensemble de règlements et de politiques internes qui invitent les étudiants à la discipline et au rendement scolaire. Malgré toute la vigilance exercée, les effets souhaités ne sont pas toujours concluants: il y a de plus en plus de décrocheurs au fil des années. Un des projets à court terme de l'école est de mettre en place un programme de réinsertion sociale et professionnelle pour ces jeunes inactifs.

1.3.2 La clientèle étudiante

652 élèves fréquentaient l'école pour l'année scolaire 1983-84. Plus des 2/3 (451) étaient inscrits à l'enseignement général, 20% (131) au professionnel long et 10% (70) au professionnel court. Les jeunes de secondaire IV (188) étaient répartis comme suit: 133 à l'enseignement académique, 22 garçons en foresterie, 18 filles en commerce et 15 étudiants au secondaire professionnel court. La plupart de ces jeunes viennent du centre de la ville, les autres demeurant en périphérie et voyageant par autobus scolaire. Les garçons en foresterie proviennent d'un peu partout au Québec et résident dans la municipalité durant l'année scolaire.

A l'image de la société, les jeunes dans l'école appartiennent à divers groupes ayant chacun leur identité propre. Trois grands groupes sont généralement identifiés par les étudiants. Un premier groupe, les "têtes", désigne les "bons à l'école" ou les "bols". Un deuxième groupe, les "petites têtes", est formé d'étudiants "dans la moyenne" ou de "straights". Enfin, un troisième groupe, les "drogués", regroupe les étudiants qui semblent plus ou moins se conformer aux normes reconnues par la majorité, i.e. les "rockers" et les "décrocheurs latents".

A cette division quelque peu sectaire se greffent d'autres identifications sociales et culturelles constituant autant de sous-groupes. On y retrouve la division entre le secteur général et professionnel, la division entre les degrés du secondaire, soit les "jeunes" et les "vieux", la division sexuelle, l'appartenance au genre de musique (le rock versus la "dance music"), l'adhésion aux sports d'élite etc. Ce sont là des exemples de la diversité des sous-groupes dans l'école.

Avec de telles étiquettes, il semble difficile pour les jeunes de passer d'un groupe à l'autre ou de modifier leur appartenance. La forte densité des rapports interpersonnels dans cette micro-société contribue à maintenir une certaine pression sociale sur les comportements, les façons d'être et d'agir des jeunes. N'est-il pas important de mentionner que, selon nos données d'entrevues, cette pression apparaît à certains jeunes comme une explication possible du suicide?

En dehors de l'école, l'appropriation des lieux publics de différents genres est réalisé par les mêmes sous-groupes, le morcellement de l'ensemble des jeunes en petits groupes demeurant fondamentalement en dehors de l'école. Par contre, la composition de ces sous-groupes fluctue quelque peu suivant le type de relations sociales que les jeunes entretiennent en dehors du cadre scolaire. Par exemple, les relations amoureuses qui occupent une place importante dans la vie des jeunes de 16 ans peuvent faire changer la dynamique de ces groupes. Et il en est ainsi pour les étudiants des autres polyvalentes ou du cégep qui reviennent à la maison la fin de semaine et qui s'introduisent dans les groupes déjà formés.

Il semble qu'en dehors de l'école, certaines barrières sociales ou culturelles, présentes dans l'environnement scolaire, ne soient plus aussi fortes et efficaces. Ainsi, le caractère plus étroit des communications propres aux petites communautés s'actualise chez les jeunes au contact de l'ensemble de la vie sociale.

1.3.3 Le corps professoral

Si on examine les caractéristiques du corps professoral, on voit d'abord qu'il y a eu une baisse des effectifs: en 1983-84, il y avait 46 professeurs à l'école et les prévisions pour l'année scolaire 84-85 sont de 41. Il y a eu une baisse de plus de 50% depuis 1975. Près de la

moitié des 46 enseignants sont originaires de la municipalité, les autres étant de l'extérieur et ayant eu une période d'emploi variable.

Lors de notre enquête, il y avait 34 professeurs qui enseignaient aux étudiants de secondaire IV. Certains d'entre eux enseignaient aussi en secondaire III et V et ce, dans les deux secteurs (général et professionnel).

La proximité des relations entre enseignants et étudiants est une caractéristique du milieu sur le plan social. Les professeurs demeurent dans le même quartier que leurs élèves, fréquentent les mêmes établissements publics et utilisent les mêmes services de loisirs. Cette mixité dans les activités des enseignants et des jeunes est quelque peu imposée en raison des ressources limitées du milieu dont il a été question plus haut.

Le rapprochement que l'on peut observer entre les conditions de vie des professeurs et de leurs étudiants est un élément important dans les perceptions qu'ont les professeurs des activités et intérêts des jeunes.

1.3.4 Services aux étudiants et activités para-scolaires

A côté de la vie académique, l'école fournit une panoplie de services personnels aux étudiants et de services de support à la vie étudiante.

En plus d'offrir les services professionnels propres à chaque polyvalente de la province (psychologue, travailleur social, conseiller d'orientation, service d'infirmerie etc.) l'école fait un effort d'animation socio-culturelle auprès des étudiants en leur assurant les services d'un animateur. L'école s'est donnée comme objectifs de suppléer à la pauvreté des ressources du milieu local en activités socio-culturelles. Ces objectifs se traduisent à travers l'organisation de plusieurs comités

d'activités socio-culturelles et scientifiques, pris en charge par les étudiants eux-mêmes sous la coordination du comité des élèves, qui représente le 2e cycle du secondaire.

Une vingtaine de comités étaient en place en 83-84 et plusieurs d'entre eux étaient de nouvelles créations. Environ les 2/3 des étudiants de l'école organisent et participent aux activités de ces comités. La participation est plus ou moins assidue dépendant des intérêts des jeunes. Toutefois, ce sont surtout des étudiants de secondaire V qui contrôlent la promotion, l'organisation et la diffusion des activités parascolaires comme membres majoritaires dans les comités.

Contrairement à la municipalité, la commission scolaire et l'école répartissent les budgets de façon égale entre le sport et les activités socio-culturelles. Pour l'année 1984-85, l'école prévoyait modifier ce partage et donner un avantage au domaine culturel en lui attribuant 75% du budget total. Les activités socio-culturelles sont une préoccupation continuelle de la direction de l'école. Divers projets à court et à long terme mettent l'accent sur ce point.

1.4 CONCLUSION

Dépendante d'une industrie en situation d'oligopole quant aux emplois offerts, la population de cette région éloignée vit toujours sous la menace de la crise(1). On assiste depuis 10 ans à une déstabilisation économique et démographique. Les différences marquées dans les taux de chômage entre le centre et la périphérie sont frappantes,

---

(1) Pour saisir la gravité des conséquences de cette crise, on n'a qu'à penser aux cas de fermeture d'usines à Gagnon et à Schefferville.

surtout chez les jeunes dont les chances d'avenir professionnel dans la localité demeure précaire. En conséquence, la structure d'âge de la population de la ville tend actuellement à vieillir. Une partie des éléments jeunes, dynamiques et instruits, a émigré. Le "sud" draine le "nord".

Les limites imposées par le contexte géographique et économique se retrouvent sur le plan social et culturel. La rareté des ressources en place est en partie conséquente du faible nombre d'habitants. Les pratiques culturelles de la population en général sont orientées vers des valeurs sûres: les sports, le plein air, la "consommation" de produits culturels via les technologies de communication de masse. Les jeunes vivent donc dans un milieu clos, limité dans ses ressources humaines et matérielles.

2. LE CENTRE

L'écrasante prédominance de la région de Montréal comme région fortement industrialisée et urbanisée a influencé notre choix pour représenter le centre urbain. Les activités de la zone métropolitaine recouvrent toute la gamme caractéristique des grandes agglomérations, que ce soit dans le domaine des communications, des services financiers et d'entreprises, du commerce de gros et de l'industrie manufacturière etc.

Le centre, ce n'est donc pas seulement Montréal comme municipalité. L'espace urbain n'est pas un espace homogène. On peut y distinguer deux zones principales. La première englobe le centre-ville et ses environs immédiats, lequel a été le pôle d'attraction du mouvement d'urbanisation. La deuxième zone englobe les banlieues. Même si leurs caractéristiques physio-spatiales sont

différentes, la métropole et la banlieue font partie de la même entité fonctionnelle et économique, du même marché foncier et immobilier et du même marché du travail.

Ce sont donc ces deux entités géographiques, la métropole et la banlieue de Montréal et en l'occurence la banlieue sud qui représentent le milieu défavorisé et le milieu aisé de cette recherche.

2.1 LA METROPOLE

Montréal fait partie de l'ensemble des grandes villes dans lesquelles le développement industriel concentre ses forces économiques les plus actives. C'est aussi un des centres les plus agités de la vie politique et sociale. Les mouvements sociaux y naissent et s'y produisent comme dans les autres grandes villes (la lutte des femmes, le mouvement écologique, le mouvement pour ou contre l'avortement ou la peine de mort etc.). La métropole québécoise est un carrefour par où passent les productions culturelles, locales et internationales.

Malgré une perte relative pour la ville de Montréal dans son ensemble par rapport à tous les aspects de la croissance des banlieues, la zone centrale continue d'occuper une position dominante. L'essentiel des flux de travail de la région s'effectue à l'intérieur de l'Ile de Montréal et converge vers la ville de Montréal. Ce grand centre urbain occupe donc encore une position très importante dans les activités socio-économiques et culturelles.

A Montréal, on retrouve aussi l'organisation sociale particulière à toutes les grandes villes industrialisées. Cette ville est découpée en quartiers où existent autant de sous-groupes sociaux et culturels coïncidant avec la division des classes sociales: quartiers favorisés et défavorisés, quartiers ethniques et

autochtones, quartiers d'affaires et résidentiels, quartiers industriels et commerciaux etc.(1) Cette ville cosmopolite, multiculturelle et pluriclassiste est largement composée par les classes populaires et défavorisées dont les conditions de vie font contraste avec celles des milieux aisés qu'on retrouve notamment en banlieue.

2.1.1 Le quartier défavorisé

Le territoire de Montréal compte plusieurs quartiers défavorisés. Les classes populaires qui y vivent connaissent des conditions de vie économiques et sociales difficiles et ce, de diverses façons. Depuis quelques années, la localisation des nouvelles industries en périphérie s'accompagne d'une paupérisation de certaines zones du centre. Par exemple, on assiste au délogement de populations peu favorisées avec la croissance des activités tertiaires et de l'infrastructure du transport (ex.: Autoroute Ville-Marie).

La crise du logement, l'éclatement de la famille, la délinquance, les problèmes reliés à la santé sont autant d'exemples qui se manifestent quotidiennement chez les classes défavorisées victimes des conditions économiques précaires et du sous-emploi.

---

(1) Jean-Claude Marsan. Montréal une esquisse du futur. 1983

a) Caractéristiques socio-démographiques

Le quartier de milieu défavorisé qui a été choisi pour l'enquête qualitative fait partie de la zone industrielle la plus étendue de Montréal. C'est l'industrie du textile et du vêtement qui y compte le plus grand nombre d'entreprises et d'employés(1).

Le quartier en lui-même est un secteur surtout résidentiel dont la création remonte au tout début du siècle. L'établissement des usines du Canadien Pacifique le long des voies de chemin de fer a attiré des milliers d'ouvriers employés à construire et à réparer le matériel roulant. Ce quartier à fort caractère ouvrier a été annexé à la ville de Montréal peu de temps après son édification. Cette annexion n'a ébranlé en rien son identité et son autonomie est encore reconnue aujourd'hui(2). Juxtaposées au noyau industriel, les activités commerciales se développent le long de l'artère principale qui traverse le quartier.

Ce vieux quartier est composé principalement de logements à revenu dont la majeure partie a été construite il y a plus d'une quarantaine d'années. La densité de population (14 000 habitants au kilomètre carré) donne un aperçu de l'habitat qui abrite près de 46 000 habitants(3).

---

(1) CIDEM. Ville de Montréal. Caractéristiques de la zone industrielle, 1982.

(2) Marsan. Op.cit.

(3) Statistique Canada. Recensement 1981.

La population active appartient surtout à la classe laborieuse. La distribution des emplois se partage entre le secteur des services et l'industrie manufacturière et cela autant chez les hommes que chez les femmes. Le revenu moyen des hommes est de 11 600$ et celui des femmes de 7 500$. Le revenu moyen de la famille de recensement est de 20 000$. Comparativement à l'ensemble de la province, les habitants du quartier ont un revenu moyen égal aux 4/5 du revenu moyen provincial(1).

Le chômage qui sévit surtout dans le secteur industriel et manufacturier touche de front cette catégorie de la population montréalaise. Le taux de chômage est sensiblement le même pour les deux sexes soit près de 14% pour l'ensemble de la population active. Chez les jeunes de ce quartier, le chômage frappe deux fois plus fort que chez les aînés avec un taux de 20%(2).

Une autre variable qui sert à définir l'appartenance de classe est la scolarité. Dans cette population défavorisée on constate que le niveau moyen de scolarisation est en-dessous de la moyenne provinciale. Les jeunes de 15 ans et plus fréquentent l'école à temps plein moins longtemps qu'ailleurs et ils se dirigent surtout vers les options scolaires professionnelles au niveau secondaire.

La famille monoparentale est aussi un phénomène social qui s'installe de plus en plus dans cette population. Le taux provincial de familles monoparentales est de 20%. Ce pourcentage grimpe jusqu'à près de 25% dans le quartier où vivent les jeunes participants de cette recherche. Ce sont majoritairement des femmes qui sont soutien de famille

---

(1) Statistique Canada. Recensement 1981.

(2) Ibid.

dans ce cas et on observe d'une façon générale que les femmes de ce quartier ont un revenu en-dessous du seuil de pauvreté. On remarque aussi que le pourcentage de jeunes femmes (15 à 24 ans) faisant partie de la population active est de loin supérieur à la moyenne provinciale. La plupart de ces travailleuses sont employées de bureau et une part non négligeable travaillent dans les manufactures de l'industrie du textile et du vêtement(1).

A côté des conditions de vie reliées directement à l'environnement physique de la ville (pollution, bruit, entassement résidentiel, menaces à la sécurité propre à la ville etc.), les jeunes sont confrontés à des conditions économiques et sociales qui ont des influences certaines sur leur vie sociale et culturelle.

b) Caractéristiques socio-culturelles

En plus de la multiplicité et de la diversité des activités culturelles, des lieux de rencontre et des produits culturels offerts par la grande ville à toute la population, des ressources spécifiques sont à la disposition des habitants du quartier défavorisé de notre terrain d'enquête.

La ville de Montréal offre à l'ensemble de ses quartiers une base commune minimale de services et d'activités: bibliothèques, parcs, loisirs socio-culturels, piscines etc. En plus de ces ressources, les quartiers développent, à leur mesure, une vie culturelle qui leur est propre. L'organisation culturelle du quartier défavorisé met l'accent sur le développement communautaire. Les gens peuvent se rencontrer dans un centre communautaire et participer à des activités socio-culturelles. Divers projets d'aspect social sont mis en place pour rejoindre les

---

(1) Statistique Canada. Recensement 1981.

personnes en difficulté (ex.: les chômeurs et les assistés sociaux).

Pour les jeunes spécifiquement, le milieu offre un centre de sports et loisirs, un aréna, une piscine et une bibliothèque. Certains organismes à caractère plus social visent exclusivement cette clientèle. Ils se préoccupent d'offrir aux adolescents des activités et des lieux de rencontre adaptés à leurs besoins et à leurs intérêts (break-dancing, vidéo, improvisation etc.). Le personnel de ces organismes se donne un rôle d'intervenant auprès des jeunes en développant avec eux une relation d'aide et de support. Des ateliers de discussion et d'information rejoignent certaines préoccupations des jeunes et répondent à leurs questions.

Selon certaines personnes-ressources oeuvrant dans le milieu, les ressources mises à la disposition des jeunes ne leur conviennent pas. Les activités sont trop onéreuses pour des individus dont les parents sont souvent chômeurs ou travailleurs à faible revenu. Il y a un manque réel de lieux de rencontre pour les jeunes et de lieux spécifiquement prévus pour eux. Les quelques organismes déjà en place ne peuvent recevoir qu'un faible pourcentage de la totalité de la population adolescente. Un projet allant dans ce sens fait actuellement l'objet de discussion auprès de plusieurs intervenants du milieu aux niveaux municipal et provincial.

Du point de vue des ressources matérielles, le milieu ambiant ne comble qu'une partie des intérêts des jeunes, leurs familles ne pouvant pas économiquement pourvoir aux exigences d'une culture axée surtout sur la "consommation" de produits culturels.

2.1.2 L'environnement scolaire

a) Caractéristiques générales

La polyvalente choisie pour représenter le milieu défavorisé est située au coeur du quartier qu'elle dessert. Des parcs et espaces verts entourent l'école et tranchent avec la densité de l'habitat. C'est une grande école qui a une capacité d'accueil de 2 700 étudiants.

La particularité de cette école est l'enseignement professionnel et certaines options s'adressent aux élèves de toute l'Ile de Montréal.

Cette polyvalente fait partie de celles qui ont connu ou qui connaissent encore leur lot de difficultés: vandalisme, manque de discipline, drogue etc. Les portes cadenassées, les grilles qui bloquent l'accès des vestiaires de haut en bas, la surveillance étroite des allées et venues des étudiants témoignent encore de cette période tumultueuse et des mesures sévères qui ont été prises pour mettre un frein à ces échappées.

b) La clientèle étudiante

Pour l'année scolaire 1983-84, cette école accueillait une population étudiante d'environ 1 700 élèves. Comme ailleurs, l'école enregistre une baisse de la clientèle étudiante depuis quelques années. La population-cible de notre recherche, les jeunes de secondaire IV, était au nombre de 434 en 1983-84: 305 d'entre eux étaient inscrits au secteur général, et 129 au secteur professionnel.

La clientèle de cette école se caractérise par le phénomène des gangs dont les principales nous ont été décrites par les personnes-ressources du milieu, comme les "rockers", les "dance-music", les "freaks" et les

"straights". A ces groupes se greffent des sous-groupes dont les particularités peuvent prendre de multiples facettes: les groupes ethniques (vietnamiens et haïtiens), les sportifs (break-dancers) etc.

Les conditions sociales et économiques dans lesquelles vivent les jeunes (dans leurs familles et leur milieu) ont des répercussions inévitables sur la vie scolaire. Les "cas sociaux" et les décrocheurs nous apparaissent comme des exemples plus que probables de ces conséquences.

c) Le corps professoral

Les professeurs de la polyvalente étaient au nombre de 102 lors de l'année scolaire 1983-84. Plus de la moitié étaient des enseignants masculins (64). En secondaire IV, il y avait 29 professeurs dont 16 au secteur général. Comme dans la plupart des écoles secondaires de la province, l'écart d'âge entre les enseignants et leurs étudiants tend à s'accroître à cause du manque de recrutement de jeunes professeurs, lequel est, en partie, dû à la baisse des effectifs étudiants.

d) Services aux étudiants et activités parascolaires

Comme dans toute école, les étudiants de la polyvalente peuvent recourir à des services personnalisés. Il y a les services de consultation (conseiller d'orientation, psychologue etc.), les services de la bibliothèque et les services audio-visuels.

D'autres services sont offerts sous forme d'activités étudiantes. C'est le cas notamment du service de la pastorale qui rejoint quotidiennement le midi une cinquantaine de jeunes.

A côté du sport dont la diversité va du ping-pong au water-polo, une vingtaine d'activités socio-culturelles et éducatives se déroulent à l'école. Les plus populaires sont les échecs et le club génie en herbe. Un journal étudiant composé d'une équipe de 15 jeunes étudiants de secondaire IV est publié une fois par deux mois. D'autres activités, comme les danses organisées à l'école, ont une périodicité plus espacée.

La participation à ces activités est variable. Il y aurait environ la moitié des 1 700 étudiants qui participent d'une façon ou d'une autre à la vie étudiante de l'école. L'assiduité et le degré de participation de cet échantillon d'élèves sont aussi variables. L'appartenance aux différents degrés du secondaire et au secteur d'enseignement général ou professionnel sont des variables qui influencent le type de participation à ces activités. Il semble que la différence entre les deux sexes dans l'implication des étudiants dans les activités de l'école n'est pas significative(1).

2.2 LA BANLIEUE

La région que nous avons choisie pour représenter le milieu aisé dans cette recherche est la banlieue sud de Montréal. Cette sous-région métropolitaine se caractérise du point de vue économique par la concentration des fonctions secondaires du secteur manufacturier. La transformation des structures économiques de la métropole avec la poussée du secteur tertiaire et la localisation de ses activités dans le centre-ville, ont déplacé ces activités industrielles vers la banlieue(2).

---

(1) Cela sera différent dans la vie culturelle extra-scolaire.

(2) P. Frénette. L'économie du Québec. 1979.

Rappelons aussi que la vague d'urbanisation, au lendemain de la deuxième guerre mondiale jusqu'au milieu des années 70, a engendré la banlieue et en même temps l'extension de la métropole en zone urbaine élargie. Les populations qui y demeurent font généralement partie des classes sociales moyennement favorisées(1).

2.2.1 Le milieu favorisé

Le terrain d'enquête en milieu aisé s'est concrètement réalisé dans une des villes de la banlieue sud de Montréal. Puisqu'une proportion d'étudiants de la polyvalente de cette ville proviennent des municipalités avoisinantes, nous avons tenu compte des caractéristiques de l'ensemble de ces localités (cf. Introduction).

a) Caractéristiques socio-économiques

Contrairement à l'Ile de Montréal dont la structure industrielle repose à environ 50% sur des entreprises de type traditionnel, la sous-région sud se caractérise par une structure axée sur les industries modernes. Les industries d'équipement de transport, de produits chimiques et métallurgiques constituent la charpente industrielle de la région. L'activité industrielle s'associe à une forte productivité et est assurée par une main-d'oeuvre qualifiée, contrairement à l'industrie montréalaise qui produit surtout avec une main-d'oeuvre bon marché. Les recettes commerciales de cette banlieue sont une caractéristique et une force comparables à celles de la métropole(2). Malgré cette

---

(1) Comme nous l'avons déjà indiqué, nous n'avons pas touché le milieu le plus aisé.

(2) OPDQ. Dossiers techniques de la région de Montréal, 1977.

structure industrielle et la croissance de la banlieue, celle-ci demeure dépendante du bassin d'emplois de Montréal. Tous les jours, des milliers de banlieusards traversent les ponts pour aller travailler.

La population active des localités formant le noyau du milieu aisé ne connaît pas un taux de chômage élevé. Il ne dépasse pas 5 à 6% pour l'ensemble de la population. C'est peu comparé à l'ensemble de la province. Cette classe sociale regroupe majoritairement des professionnels, administrateurs et techniciens spécialisés oeuvrant dans le secteur secondaire et les secteurs des services et du commerce. Spécifiquement, les femmes travaillent dans les secteurs de la vente, des services et de la santé. Leur taux d'activité semble être une des caractéristiques du milieu. Il dépasse de plus de 10% la moyenne provinciale. Toutefois, leur revenu moyen n'est pas tellement plus élevé que celui des travailleuses des quartiers ouvriers. Cette sous-région se compose donc essentiellement de travailleurs spécialisés à haut revenu dont la scolarité est supérieure à la moyenne nationale. Le revenu moyen des familles est d'un tiers plus élevé que la moyenne québécoise(1).

Ce territoire en milieu aisé a une population d'environ 30 000 habitants dans la principale ville touchée par la recherche et de 20 000 habitants en périphérie. Contrairement aux deux autres milieux représentés, cette banlieue connaît une augmentation toujours croissante de sa population. Cette augmentation se traduit par la multiplication des habitations unifamiliales. Leur valeur démontre aussi, en partie, le degré de richesse de la ville et de ses habitants.

---

(1) Statistique Canada. Op.cit.

Dans l'ensemble de cette collectivité, il y a une concentration autour d'un même niveau socio-économique, qui peut être qualifié comme "aisé" ou "supérieur". Dans certaines des petites municipalités périphériques, on retrouve des catégories de population moins bien nanties. C'est surtout de ce milieu géographique et social que proviennent les étudiants inscrits au secteur professionnel de la polyvalente.

La croissance de cette banlieue favorisée ne satisfait pas pour autant tous les besoins de la population. Les équipements et les services publics sont le point faible de l'organisation de ces localités. L'exemple le plus évident est le service du transport qui semble ne pas être à la hauteur des besoins de toute la population. Chez les jeunes qui ne peuvent se déplacer autrement, c'est une difficulté importante.

b) Caractéristiques socio-culturelles

Les ressources du milieu concernant la vie culturelle et sociale de la population sont limitées aux services offerts par la ville. Les lieux et les activités qui s'y donnent sont semblables à ce qu'on trouve dans d'autres municipalités et ne se démarquent pas comme étant caractéristiques du milieu.

Il y a donc une rareté d'établissements de diffusion culturelle et d'échange social (cinéma, théâtre, centre socio-culturel etc.) et ce, en regard du nombre d'habitants et de la superficie de la banlieue. La population doit se rendre à Montréal pour satisfaire ses intérêts sociaux et culturels.

Ces conditions prévalent aussi pour les jeunes. Toutefois, l'édification de deux maisons de jeunes dans cette banlieue est venue suppléer au manque d'organisation culturelle qui les touchait particulièrement. Une fraction

non négligeable des adolescents autant chez les garçons que chez les filles, se rejoignent dans ces lieux conçus à leur intention. Les activités qui y sont pratiquées sont organisées par eux et prennent surtout une dimension de loisir. Ces activités vont du sport à la photographie, des tournées de théâtre d'improvisation aux sorties de plein air.

Le haut niveau socio-économique des familles de ce milieu aisé laisse supposer une grande abondance de ressources matérielles et monétaires. On l'a effectivement ressenti à travers l'accès à de nombreux produits culturels: mode vestimentaire dernier cri, ordinateur, équipement musical, voyages etc.

2.2.2 L'environnement scolaire

a) Caractéristiques générales de la polyvalente

La polyvalente choisie pour représenter le milieu aisé a été construite il y a une quinzaine d'années et elle peut recevoir optimalement 2 800 élèves. Dans le passé, l'école a déjà accueilli 3 500 étudiants. Cette école secondaire dessert la population étudiante de la banlieue choisie et de cinq municipalités environnantes.

La polyvalente offre le cours secondaire au complet avec, en plus de l'enseignement général, certaines options en enseignement professionnel (soins esthétiques, commerce et secrétariat, mécanique automobile et d'ajustage, meubles et construction). L'appropriation de l'espace et des lieux de l'école est conforme à la division par degré et par secteur d'enseignement.

b) Clientèle étudiante

Le secteur professionnel de l'école ne regroupe pas beaucoup d'élèves. Si l'on convient que ce sont surtout des élèves de milieux défavorisés qui optent pour l'enseignement professionnel, il n'est pas surprenant d'y voir peu d'adeptes en milieu aisé. La provenance régionale des étudiants inscrits dans ces options du professionnel confirme cette observation. La plupart d'entre eux résident en dehors de la municipalité la plus favorisée.

Une autre caractéristique de la clientèle étudiante est le clivage qui existe entre les élèves demeurant à proximité de l'école et ceux provenant de l'extérieur de la ville. Leurs conditions de vie, même si elles se rejoignent dans l'ensemble, sont suffisamment différentes pour développer chez les jeunes un sentiment d'appartenance à un groupe ou à l'autre. Comme dans les deux autres écoles, la clientèle de l'école se répartit en sous-groupes de jeunes ayant chacun son code culturel et social: les punks, les rockers, les granola etc.

c) Le corps professoral

180 enseignants et enseignantes dont 27 en secondaire IV formaient le corps professoral en 1983-84. D'après les informations recueillies, il semble qu'il y ait chez ces professeurs une certaine désaffection et un certain désistement de leur implication pédagogique et "para-académique" auprès des étudiants. Cette attitude relèverait des changements enregistrés ces dernières années dans les programmes scolaires et pédagogiques et dans les conditions de travail imposées.

d) Services aux étudiants et activités para-scolaires

Les services aux étudiants se découpent en trois catégories: les services de consultation (psychologie, orientation, santé et service social), le service de pastorale et le service du centre des moyens d'enseignement (bibliothèque et moyens audio-visuels).

A chaque semaine, une demi-journée est consacrée aux activités para-scolaires. Les activités sont regroupées sous deux types: les activités sportives et socio-culturelles et les activités d'information et d'échange. Ces dernières varient dans leur nature selon le niveau d'âge des élèves.

Les étudiants sont libres de participer à ces activités. D'une façon générale, peu d'étudiants adhèrent aux propositions d'activités qui leur sont soumises. De nombreux élèves dépendent du transport scolaire et, pour la plupart d'entre eux, le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire ne semble pas très développé.

2.3 CONCLUSION

A l'opposé de la région éloignée, le centre urbain (la zone métropolitaine dans le cas de cette recherche) a un caractère hétérogène dans l'organisation sociale, économique ou culturelle. Encore à l'opposé de la périphérie, la grande agglomération montréalaise jouit d'une abondance et d'une diversité de formes culturelles et sociales. L'ampleur des ressources matérielles et humaines en ce domaine est un signe certain de la richesse de la vie culturelle et sociale du centre.

Toutefois, l'appropriation effective des nombreuses voies d'accès à la culture varie selon les classes de la population. Les conditions de vie des jeunes des milieux aisé et défavorisé de cette recherche présentent des différences notoires à divers plans: revenu familial, logement, vie de quartier, ressources ou milieu ambiant etc. Ces conditions reliées au niveau socio-économique de chaque milieu discriminent en quelque sorte les pratiques culturelles et les intérêts des jeunes.

Les différenciations culturelles des jeunes dues aux milieux socio-économiques et culturels auxquels ils appartiennent soulèvent de nombreuses hypothèses en regard de notre sujet d'étude. Cette différenciation peut-elle faire apparaître des cheminements éducatifs différents? Nous constaterons d'une part que des différences importantes existent entre les jeunes suivant le milieu, le secteur de formation et le sexe. D'autre part, les cheminements peuvent aussi être envisagés sous l'angle de leurs points communs car, en dépit de situations objectives différentes, les jeunes sont soumis à une série d'influences communes. Ils naissent et se développent dans le cadre de la famille nucléaire où l'autorité se partage plus ou moins également entre le père et la mère. A partir du même âge, ils fréquentent des écoles conçues et organisées selon un même modèle et dans un même système. A l'extérieur de l'école, ils sont exposés aux mêmes courants culturels et sociaux et l'avenir se pose pour eux dans des termes comparables. L'on doit reconnaître que les moyens de communication et spécialement les moyens de communication de masse ajoutent une touche d'homogénéisation particulière aux influences culturelles. Dès lors, elles atteignent l'ensemble de la population, cela étant vrai au Québec et ailleurs. Et les jeunes ne sauraient pas plus que d'autres échapper à cette tendance.

Troisième partie : ANALYSE DES ENTREVUES AUPRES DES JEUNES

Par: Monique Cournoyer

1. INTRODUCTION

La présentation des résultats de l'analyse des données requiert, au préalable, certaines mises au point sur notre façon de poser le problème des cheminements éducatifs des jeunes en dehors de l'école dans le domaine d'étude des rapports entre la formation scolaire et la culture. Pour mieux y arriver, il sera utile de se rappeler d'abord certaines des approches de ce problème qui sont pertinentes à notre propos et qui ont l'avantage d'avoir suscité réflexions et débats depuis une assez longue période de temps au sein de plusieurs disciplines (pédagogie, sciences de l'éducation, sociologie, sociologie de l'éducation pour ne nommer que les premières concernées) et dans différents milieux (mouvements de contestation étudiants, regroupements de parents, éducateurs, administrateurs scolaires). Nous compléterons l'examen de ces diverses approches par un aperçu de ce qu'a rapporté la consultation bibliographique effectuée dans le cadre du projet. Enfin, après avoir ainsi placé théoriquement la démarche de recherche, nous indiquerons les aspects majeurs de la présentation des résultats qui suivra.

1.1 LES CADRES DE REFERENCE

On peut placer le sujet de cette recherche dans le cadre général des rapports entre l'école et la formation qu'on y prend, d'une part et les facteurs culturels qui, dans la société globale, entourent ou se relient à cette formation, d'autre part. Ces facteurs peuvent prolonger, compléter et finalement favoriser la poursuite et l'aboutissement de cette formation. Ils peuvent peut-être lui être indifférents. Ils peuvent encore l'entraver, s'y opposer, allant même jusqu'à la dévaloriser totalement et la faire s'interrompre. On voit donc que divers types de rapports particuliers et concrets doivent être envisagés

dans ce cadre général et abstrait qu'est le rapport entre la formation scolaire et l'ensemble des influences qui agissent au sein de la culture ambiante ou de la culture globale.

Dans ce rapport, la formation scolaire nous apparaît comme une composante spécifique de la culture globale. On peut la considérer comme une voie privilégiée et structurée de transmission de la culture globale et comme marquée par les courants dominant cette culture. Ce qui revient à dire que l'école ne représente pas également toute la culture ni tous les univers culturels composant "la" culture. Si l'on peut se permettre de parler de "la" culture, c'est au sens où des sous-ensembles ou univers culturels sont réunis dans un tout dont l'évolution est orientée par des courants ou idéologies diverses et même conflictuelles mais qui toutes sont soumises à une idéologie dominante. Quant à la formation scolaire, elle tend à se rapprocher ou à reproduire cette idéologie dominante tout en restant quotidiennement exposée à tous les autres courants idéologiques qui constituent la culture et auxquels les jeunes sont plus ou moins perméables.

On connaît diverses façons d'approcher ou de comprendre le rapport entre la formation scolaire et la culture. Dans les lignes qui suivent, nous rappellerons celles qui, parmi la réflexion des vingt dernières années, peuvent être pertinentes pour situer le point de vue sous lequel se présenteront les résultats de cette recherche. Dans ce bref rappel, il ne faut donc pas chercher un tableau exhaustif des conceptions ou théories existant sur le rapport entre la formation scolaire et la culture. Il faut y voir un effort pour donner un certain nombre de points de repère à notre démarche. En situant cette dernière par rapport à ces autres façons de concevoir le problème, on passera par une double progression. D'un côté, on partira de la fonction de l'école prise dans son

sens le plus large et le plus englobant pour déboucher sur sa fonction précise et utilitaire qui est celle de préparer l'entrée sur le marché du travail. D'un autre côté, on partira d'une institution, l'école, lieu de transmission de la culture pour aboutir finalement aux sujets qui font l'expérience de cette institution et qui sont visés par cette transmission culturelle.

La première approche à signaler est, en un certain sens, une approche négative du rapport entre la formation scolaire et la culture. C'est celle de la déscolarisation, formulée et défendue par Yvan Illich. Elle met fondamentalement en cause l'action de l'école institutionnelle auprès des individus. Selon Illich, l'école exerce une action nocive parce que manipulatrice. Elle déforme plutôt qu'elle ne forme. En institutionnalisant les valeurs, elle rend les individus dépendants de l'instruction, du diplôme et de tout ce que confère la scolarisation. Elle aboutit donc à une perte d'autonomie. Toujours d'après Illich, il est nécessaire de rompre ce lien de dépendance. On peut le faire en inversant le rôle de l'école et en la mettant entièrement au service de l'individu. Son rôle n'est plus de faire apprendre de façon obligée mais de garantir un accès libre à toutes les ressources éducatives disponibles par lequel l'individu peut apprendre et s'éduquer lui-même(1).

---

(1) Historiquement, l'école n'est qu'un épiphénomène dont l'apport est quasiment nul, pour Illich. Il écrit: "... quand on les interroge sur la manière dont elles ont acquis ce qu'elles savent, ce à quoi elles tiennent, (les personnes) admettent le plus souvent qu'elles l'ont appris en dehors de l'école". Puis: "Nous apprenons le plus souvent grâce à notre insertion dans un milieu actif et dont l'activité a un sens. C'est en se mettant "dans le bain" que la plupart des gens apprennent le mieux", Illich cité par Hannoun (1973).

La déscolarisation —ou l'inversion de l'institution scolaire— est un point de vue radical qui a formtement influencé la critique de l'école durant les années 70 et qu'on peut rattacher à l'idéologie anti-autoritaire omniprésente à la même époque. Diverses pratiques scolaires et sociales ont puisé au courant de la déscolarisation: la multiplication des "écoles libres", le retrait pur et simple de leur enfant de l'école par certains parents ou, plus indirectement, l'ouverture et l'assouplissement des programmes de l'école institutionnelle. Aujour'hui, la déscolarisation ne suscite plus de controverse ni même autant d'intérêt qu'elle l'a fait auparavant. Sans doute les suites qu'on lui attribue n'ont-elles pas été concluantes. Les écoles libres ont en effet été l'objet de critiques virulentes à savoir qu'elles profitent surtout aux enfants de milieu aisé qui seuls peuvent trouver dans leur milieu familial et social les bases du comportement requis dans de telles écoles: l'éducation anti-autoritaire est surtout le fait des milieux bourgeois et petit-bourgeois. De plus, seuls les enfants de milieu aisé peuvent trouver dans leur contexte familial et social les ressources nécessaires pour compenser la faible insistance accordée dans ces écoles au rendement académique, considéré indispensable à la réussite sociale à court terme. A quelques nuances près, les mêmes critiques s'appliquent aux pratiques de retrait de l'école. Quant aux tentatives d'assouplissement et d'humanisation de l'école, il serait trop long d'en énumérer ici toutes les variantes et tous les effets. Il est d'ailleurs difficile de les associer exclusivement au courant de la déscolarisation.

Moins radicale, la deuxième approche que nous voulons signaler pourrait se résumer dans l'expression de "l'école hors les murs". Elle suppose que, dans sa formule traditionnelle, l'école est coupée de la vie de la communauté. Sans l'abolir comme telle ni en modifier fondamentalement le rôle, il faudrait plutôt la brancher

sur les circuits par où passe l'énergie de la vie communautaire. Pour cela, la formation scolaire devrait se tourner ou s'associer aux organisations de loisirs sportifs ou culturels, aux associations de travail bénévole, aux divers regroupements communautaires où les jeunes peuvent trouver des ressources humaines et des expériences qui leur feront apprendre dans divers domaines venant compléter la formation plutôt académique et restreinte que donne l'école. Cette approche s'est concrétisée dans plusieurs formules. Aux Etats-Unis, on a connu par exemple celle de la "confluent education" en Californie. Ailleurs, en Ontario notamment, on a vu apparaître dans ce même courant les "écoles alternatives" où les jeunes avaient à sortir de l'école pour aller chercher une partie de leur formation s'ajoutant à celle prise à l'école.

La troisième conception des rapports entre formation scolaire et culture procède d'une logique différente. Elle est connue sous l'appellation de théorie du "handicap socio-culturel". Selon cette approche, l'école n'est pas en prise sur le "vécu culturel" des jeunes issus des milieux populaire ou défavorisé parce que la formation scolaire n'est que le produit ou, à tout le moins, le reflet de la culture des milieux aisé ou favorisé, laquelle est considérée comme la culture dominante. Pour réduire ou combler le handicap socio-culturel dont sont victimes une proportion considérable de jeunes, il faut faire entrer leur culture à l'école. Il faut reconnaître à leur quotidien une valeur en tant qu'ensemble organisé de pratiques et de façons de penser qui, bien qu'elles ne soient pas érigées en système formel, peuvent cependant devenir le lieu d'une réflexion et donc d'une pédagogie nouvelle. Cette approche a comme conséquence pratique d'ouvrir --ou d'exiger de le faire-- les activités scolaires et leur contenu à la culture des défavorisés, à la culture des milieux populaires qui a traditionnellement été ignorée ou jugée négativement par l'école. Dans les faits, cette approche est à l'origine

des pédagogies dites "progressistes" qui veulent changer non seulement les contenus de la formation scolaire, mais encore les valeurs et attitudes des enseignants face aux enfants provenant de ces milieux. C'est à cette même approche qu'on peut relier la pédagogie de la libération qui a pris forme dans le Tiers-Monde. On peut dire d'ailleurs que cette approche et ces pédagogies s'insèrent dans un projet de changement des rapports sociaux. Suite à un tel changement, l'écart entre la culture des défavorisés et celle de l'école se verrait réduit et même annulé. De là, la disparition du handicap socio-culturel.

Il est une quatrième approche qui est pour nous significative quant au rapport entre formation scolaire et culture. Elle comporte implicitement des aspects présents dans la deuxième et la troisième approches mentionnées. Elle soutient la nécessité de voies parallèles de formation pour les laissés pour compte de l'école. Elle reconnaît qu'il y a une proportion importante d'élèves qui, avant la réforme de l'enseignement, étaient amenés à quitter l'école assez tôt pour travailler. Aujourd'hui, ils restent dans le système scolaire peut-être plus longtemps mais ils ne réussissent pas davantage. C'est parmi ces jeunes qu'on trouve la plupart des décrocheurs qui forment jusqu'au tiers des élèves inscrits dans les voies de formation les moins valorisées (au Québec, c'est le professionnel court et la voie pratique). Face à ce phénomène, l'approche dont il est question propose, puisque ces élèves ne réussissent pas et que l'école n'arrive pas vraiment à les retenir, que l'on cesse de vouloir les y garder à tout prix. Pourquoi alourdir la tâche de l'école en lui imposant de former ceux et celles qu'elle n'a ni l'habitude ni la compétence de former et qui, depuis une vingtaine d'années, se voient obligés de passer par elle? Ces jeunes pourraient à leur avantage —et évidemment à celui de l'école— prendre leur formation en de nombreuses autres institutions, qu'elles aient ou non une mission explicite de formation. Le problème, soulève-t-on, c'est que de nombreuses

institutions qui avant se consacraient à la jeunesse sont aujourd'hui disparues de la scène parce que tous les efforts sociaux de formation ont convergé vers l'école. Cette approche a récemment fait l'objet d'une réflexion dans le milieu de l'éducation avec la parution d'un ouvrage consacré à cette question au ministère de l'Education du Québec(1).

Nous en arrivons à la cinquième et dernière approche à considérer. Elle a trait à la dimension spécifiquement professionnelle de la formation scolaire. Elle met de l'avant une initiation plus efficace au monde du travail. Aux Etats-Unis, elle s'est fait connaître par différents programmes aux appellations tout aussi différentes: "Career Education", "Vocational Programm" etc. Selon cette approche, on juge nécessaire d'aller directement vers les lieux du travail: qu'il s'agisse de visites ou de stages ou de toute autre forme de contact, on fait valoir l'importance de compléter l'enseignement théorique de l'école par une démarche plus pratique. Ainsi, le jeune pourra prendre une vision concrète et plus réaliste du travail, il pourra acquérir des notions sur les diverses carrières, professions ou fonctions. Il sera mieux placé pour appréhender la nature de l'expérience du travail. Les programmes inspirés par cette approche veulent assouplir la transition entre le monde de l'école et le monde du travail. Ils veulent sortir l'école de sa tour d'ivoire et rendre les attentes plus compatibles: celles du milieu du travail, de l'école, des jeunes. Il est donc requis de l'école un effort d'adaptation à la réalité du travail à laquelle elle est sensée mener de par sa fonction même. Or, cette réalité peut être considérée

---

(1) Consulter Les voies parallèles de formation pour les 15-20 ans par Réginald Grégoire, min. de l'Education, Gouv. du Québec, 1981.

comme un univers culturel ayant ses valeurs et ses normes de conduite ou de comportements qu'on demande au jeune d'assimiler s'il veut être capable de s'y intégrer(1).

Dans le sillage de cette conception du rapport entre formation scolaire et culture, il faut souligner l'existence d'une autre approche qui est en réalité un prolongement de la précédente. C'est celle de l'alternance école-milieu de travail. Elle suppose que des phases complètes de la formation professionnelle sont prises en milieu de travail avec des retours réguliers à l'école. Encore assez neuve chez-nous, si on pense au niveau secondaire de formation, elle a cependant été appliquée chez-nous depuis bon nombre d'années au niveau universitaire dans certaines facultés telles le travail social et les sciences de l'administration(2). En les précisant davantage, elle vise les mêmes objectifs que l'approche précédente.

En faisant le bilan de ces différentes façons de comprendre la relation entre la formation scolaire et la culture, on peut dégager deux constatations. D'abord, à travers ces approches toutes différentes qu'elles soient, on retrouve toujours la même constante: l'école n'est pas la seule institution ni le seul cadre où les jeunes peuvent acquérir des notions et réaliser des apprentissages, que ce soit dans l'ordre des savoirs ou dans celui des savoir-faire techniques, sociaux, individuels ou autres. Chacune des approches mentionnées indique l'existence d'autres

---

(1) Cette manière de voir le marché du travail en tant qu'univers culturel ne s'oppose pas à celle qui consiste à le définir comme une structure de rapports de production.

(2) Elle est déjà bien connue en Europe, en Allemagne de l'Est et de l'Ouest.

voies, d'autres sources spécifiques de développement de la connaissance --comprise au sens large utilisé plus haut. Ensuite, non seulement reconnaît-on leur existence, mais souhaite-t-on de plus les harmoniser avec la fonction de l'école qui ne saurait quant à elle prétendre les reproduire ni les égaler. Bien entendu, cela exclut l'approche de la déscolarisation qui rejette catégoriquement l'école institutionnelle. Que l'école soit, à l'heure actuelle, prête ou non à cette harmonisation est évidemment une autre question à laquelle les résultats de recherche que nous présentons aideront peut-être à répondre d'une certaine façon.

Incidemment, nous croyons que l'un des meilleurs éléments de vérification de l'hypothèse qu'une telle harmonisation est possible et souhaitable est de s'en enquérir auprès des jeunes. Ce sont eux qui évoluent entre la formation scolaire et la culture ambiante. Ce sont eux qui sont effectivement exposés ou soumis aux deux séries d'influences. Ce sont donc eux qui "éprouvent" -- consciemment ou non-- ces influences comme débouchant sur de la formation. Et le sujet formé n'est-il pas le meilleur témoin de la formation reçue, le mieux placé pour dire qu'elle existe ou qu'elle commence à exister ou qu'elle n'existe pas?(1) En ce sens, les jeunes occupent le meilleur point de vue pour dire ce que donne l'expérience extra-scolaire et comment ce résultat rebondit sur l'expérience scolaire. Pour voir les choses encore plus concrètement, l'une des meilleures façons d'éclairer cette question semble être de partir des témoignages venant des sujets qui vivent cette double expérience au lieu de décider d'avance que la télévision aide ou nuit à l'école, que le sport inévitablement les développe, que le groupe

---

(1) Pour éviter toute équivoque, rappelons que notre étude se rapporte à des adolescents et non à des enfants qui seraient encore incapables de verbaliser leur expérience.

d'ami(e)s les influence mal ou trop et finit par affecter le rendement scolaire. La compatibilité ou l'incompatibilité —sous leurs diverses formes— de ces deux univers réside d'abord dans la subjectivité des jeunes avant d'exister dans les institutions. Et, il reste à aller voir ce qu'on peut y découvrir.

Ayant délimité le cadre général auquel peut se référer notre démarche puis ayant précisé à l'intérieur de celui-ci des cadres de réflexion plus restreints mais tout aussi pertinents, nous ferons état de ce que peuvent nous apprendre certaines études dont le thème et parfois la méthode se rapprochent de près ou de loin de la nôtre. Somme toute, les résultats de la consultation bibliographique sont assez minces et quelque peu décevants. D'abord, si l'on tient compte de l'ampleur et de la nouveauté du sujet traité, le temps qui restait à investir une fois les autres opérations de recherche accomplies était trop limité. Par ailleurs et indépendamment de ce facteur, on constate, suite à la consultation effectuée, qu'il n'existe qu'un tout petit nombre d'études ayant des liens réels avec notre propre démarche dans sa perspective globale. On trouve par exemple quelques travaux portant sur le temps libre chez les jeunes: ce sont ceux de François Devulpillières (1981), de Monique Segré (1981).

La première nous est de peu d'utilité parce qu'elle s'emploie à montrer le manque d'intérêt, d'observation et d'études dont le temps libre chez les jeunes a fait l'objet. Elle propose certaines réflexions pour expliquer ce manque ainsi que certaines recommandations mais elle ne traite pas du contenu ni de la résultante des activités de temps libre. La deuxième étude mentionnée est certainement plus utile à notre propos puisqu'elle se donne pour but de comprendre comment les adolescents occupent leur temps libre et qu'elle dresse le tableau de ces activités dans le nouveau contexte social qu'est celui de la génération actuelle des adolescents.

Elle passe en revue les activités qui tournent autour de la musique, de l'écoute de la radio et de la télévision ainsi que de la lecture pour en arriver à conclure qu'un fossé sépare les aspirations et les désirs qui s'expriment à travers ces activités et les possibilités de les voir se réaliser dans le contexte actuel. Pour elle, il y a un rapport à établir entre ce que les jeunes font et les conditions objectives qui leur sont offertes. Autrement dit, et pour revenir à nos préoccupations, les choix culturels des jeunes ne découlent pas seulement d'un idéal abstrait de ce que peut rapporter telle et telle activité ou telle et telle manière d'occuper son temps libre, mais plutôt des ressources et des situations que présente le contexte où ils vivent.

Nous aurons plus loin l'occasion de réfléchir sur certains résultats partiels de cette étude qui peuvent être comparés aux nôtres. Pour l'instant, rappelons, dans la lignée des travaux globalement associables à notre démarche, ceux réalisés par Francis Balle (1980). Dans un chapitre spécialement consacré aux médias considérés comme "écoles parallèles", il trace l'origine de ce concept et rappelle la lutte où se sont opposés, en France, les tenants et les adversaires de l'introduction de la télévision dans l'école. Partant d'une interrogation sur les effets des médias sur les jeunes en rapport avec l'école, il en arrive à deux types de conclusion très différents. Pour un, il croit que seule l'observation empirique des faits peut apporter une véritable réponse quant aux effets des médias sur le développement des enfants -- ce sur quoi nous tombons d'accord avec lui. Pour l'autre, il admet que les médias et l'école disposent de pouvoirs différents mais qu'ils sont porteurs de finalités différentes qui peuvent se rejoindre. A ce sujet, nous renverrons Francis Balle à sa première conclusion: seule l'observation empirique des faits permettrait de l'affirmer.

Apparemment inspirée par un même courant d'idées, il conviendrait de s'arrêter à une étude québécoise citée plus haut adoptant la perspective globale qui nous intéresse, à savoir le type de lien qui peut exister entre les activités et intérêts de la vie extra-scolaire et l'école. Il s'agit de la réflexion-synthèse faite par Henri Tremblay, et portant en général sur les activités culturelles, sources de cheminements éducatifs, et plus particulièrement les effets des médias sur les jeunes(1). Dans cette étude, on examine à partir de sources documentaires variées et d'observations faites sur la vie culturelle des jeunes --surtout en contexte québécois-- les effets possibles d'une quantité imposante d'activités, intérêts ou situations culturelles. On s'interroge de façon plus approfondie sur les effets nocifs et bénéfiques des médias. En résumé, on part à la recherche des "écoles parallèles" qui peuvent exister dans le tissu quotidien de la vie des jeunes. On émet différentes hypothèses sur les rapports de concurrence ou de complémentarité ainsi que sur tous les rapports de type intermédiaire qui peuvent exister entre ces "écoles parallèles" et l'école institutionnelle. Cette réflexion présente un intérêt certain pour notre démarche. D'abord, se situant dans une perspective globale, elle signale et relie de nombreux phénomènes ignorés ou considérés séparément par d'autres études. Ce faisant, elle dresse le tableau des cheminements éducatifs probables dans la culture des jeunes. Ensuite, elle formule certaines hypothèses pour leur interprétation. Cette étude a joué en quelque sorte le rôle d'un éclaireur par rapport au sujet et au contexte de notre recherche. Là s'arrête pour nous son utilité parce que les questions qu'elle pose ne trouvent pas de réponses à partir d'un ensemble consistant de données de recherche empiriques et recueillies à cette fin. Il faut ajouter que là n'était pas le but de cette étude.

---

(1) Consulter Tremblay, Op.cit.

Enfin, nous pouvons signaler l'étude effectuée par le groupe de recherche sur le professionnel court à l'INRS-Education qui a tenté d'établir les liens entre le "vécu" scolaire et le "vécu" culturel(1). Cette étude reste cependant centrée sur l'analyse du cheminement scolaire et, du côté extra-scolaire, elle s'intéresse surtout aux activités apparaissant dans le contexte familial. On peut certainement plus l'associer à la troisième des approches examinées plus haut qu'à la nôtre. Par sa méthodologie et le sens général de son "questionnement", elle comporte une certaine utilité pour nous.

Au total, nous trouvons peu de travaux aptes à éclairer directement nos résultats dans leur ensemble. Néanmoins, il a été possible de repérer un certain nombre d'études portant sur des thèmes qui constituent des aspects partiels de notre projet. C'est le cas pour de nombreux travaux —d'origine américaine surtout— consacrés à l'étude de l'influence de la famille, des parents ou des pairs sur les adolescents. C'est aussi le cas de plusieurs recherches sur les médias (télévision et radio surtout). Vu l'abondance des travaux dans ce domaine, nous avons privilégié ceux qui se plaçaient du point de vue du récepteur ou du sujet de même que ceux qui examinaient les effets des médias sur l'apprentissage scolaire. A ces thèmes, il faut ajouter la lecture, la vie et l'engagement politiques, la musique. Nous reprendrons plus loin les résultats de ces différentes recherches pour y comparer les nôtres en temps voulu.

Rappelons en terminant à ce sujet que les études empruntant une démarche globalement comparable à la nôtre sont rarissimes. Par contre, s'il est possible de repérer de nombreuses études traitant de l'un ou l'autre des thèmes englobés dans notre recherche, celles-ci ne se rendent jamais jusqu'au point qui deviendrait intéressant pour nous. Elles n'abordent pas en effet le problème du rapport

---

(1) Consulter Clermont-Laliberté et alia, (1982).

tel que posé par les jeunes, entre l'univers culturel extra-scolaire et la formation prise à l'école. Pour cette double raison, elles n'offrent qu'une utilité ponctuelle pour l'interprétation de nos résultats. En définitive, la consultation bibliographique n'est pas très concluante pour aider à définir notre façon de poser le problème du rapport existant entre la formation scolaire et la culture. Quant à notre approche de la question, peut-être ne produira-t-elle que quelques balbutiements au point de vue théorique. Nous persistons à croire cependant que ces balbutiements sont inévitables vu le caractère inédit du sujet à l'étude. Nous souhaitons qu'ils viennent tant soit peu enrichir et préciser l'état de la réflexion en ce domaine.

1.2 LA POSITION DU PROBLEME

Il faut maintenant préciser dans quelle conception du rapport entre formation scolaire et culture seront interprétés les résultats de nos travaux. Plus précisément, il s'agit de voir comment notre analyse arrive à définir ce rapport et les formes concrètes qu'il revêt à partir des données fournies par la réalité empirique étudiée. La démarche entreprise pose au point de départ un certain nombre de considérations. Elle s'appuie notamment sur la conviction que la subjectivité des jeunes est un lieu privilégié pour faire l'étude du rapport entre formation scolaire et culture. A notre avis, c'est là que prend forme ce rapport, c'est là qu'il apparaît et se réalise, le reste demeurant affaire d'infrastructure matérielle ou de décisions administratives et politiques.

Pour cerner ce rapport, il a fallu, un peu comme cela se passe au jeu d'échecs, faire un certain nombre d'ouvertures au début. La première a consisté à entrevoir le fait que des pratiques ou situations culturelles se transforment en cheminements éducatifs comme une réalité existant "pour soi" et non "en soi". D'après nous, ce

n'est pas la réalité culturelle elle-même qui dispose d'un quelconque potentiel éducatif. Il apparaît plutôt que c'est le sujet qui tire d'une réalité culturelle un effet qu'on peut exprimer en termes de cheminement éducatif. Quelle est la valeur éducative d'un musée désert ou d'un livre condamné à rester sur son rayon de bibliothèque? Elle est nulle. C'est donc à l'usage que nous avons décidé de reconnaître toute pratique ou réalité culturelle comme source de cheminement éducatif.

Cette première ouverture en entraîne inévitablement une deuxième. Celle-ci considère les cheminements éducatifs sous l'angle de la diversité et de l'imprévisibilité. En termes clairs, cela veut dire aller au-delà des pratiques culturelles perçues, comme par convention, en tant que support au cheminement scolaire. L'exemple classique c'est la lecture. L'exemple nouveau genre c'est l'ordinateur. S'enfermer dans cette convention aurait limité, sinon dénaturé, la portée essentielle du projet. Il a semblé préférable de supposer que toute réalité culturelle ne pouvait devenir source de cheminement éducatif que pour et par le sujet.

Ensemble ces considérations ont débouché sur un effort pour reconstituer la trame de l'univers culturel des jeunes. Cela devait se faire dans une approche par le concret, par un examen de leur univers réel: activités, préoccupations, intérêts etc... C'était leur culture en lettres majuscules aussi bien que minuscules que nous voulions étudier. C'était la grande culture dite "savante" autant que la petite culture prise au jour le jour. C'était aussi la culture dite "de masse" projetée par les médias mais vue à travers les perceptions et interprétations des sujets.

Dans cette démarche, la question de fond a toujours été de voir si le lien entre la formation scolaire et l'univers culturel extérieur à l'école dépendait ou au moins se reliait au mode de structuration de ce dernier. Il est important de garder à l'esprit la dimension dynamique que suppose cette notion. En effet, nous ne parlerons pas de la structure de l'univers culturel extérieur à l'école parce qu'il n'existe pas une telle structure donnée d'avance et une fois pour toutes: elle se crée et s'entretient dans le temps. C'est d'ailleurs à ce titre qu'on est en droit de parler de "cheminement" éducatif.

Ainsi, de la même manière que l'effet éducatif ne dépend pas ou n'est pas contenu dans une activité culturelle en soi, de la même manière le lien entretenu avec l'école ne dépend pas de l'activité elle-même mais plutôt de la façon dont cette activité et, en général, la culture extérieure à l'école sont vécues. Or, d'après l'analyse, cette façon de vivre sa culture se relie à trois types de facteurs considérés ici comme variables: le sexe, le secteur scolaire de formation, le milieu. Soulignons immédiatement que nos résultats, comme ceux de certaines autres études consultées, font apparaître le sexe, comme la variable la plus discriminante face à la diversité des cheminements éducatifs réels.

Pour les fins de l'analyse, le mode de structuration de l'univers culturel extérieur à l'école se comprendra sous deux aspects majeurs: le mode d'organisation et le mode d'efficacité. Nous regarderons en quoi consiste chacun de ses aspects puis nous tenterons de préciser ce que nous entendons par mode de relation avec l'école. Cela clarifié, la présentation des résultats revêtira davantage de signification.

Le mode d'organisation se rapporte d'abord aux manifestations tangibles sous lesquelles apparaît l'univers culturel extérieur à l'école. Au-delà d'une description statique, il se réfère principalement au processus de développement et de consolidation —ou de disparition— des expériences culturelles des jeunes. Sous le mode d'organisation seront donc dégagées des perceptions des jeunes un ensemble de caractéristiques. Nous verrons quelle est la nature de leurs choix culturels -- le terme "choix" ne devant pas se comprendre dans un sens purement intentionnel. Ensuite, le jeu des influences favorables et des obstacles retiendra notre attention, ce point nous introduisant à un aspect essentiel de l'organisation de l'univers culturel extérieur à l'école. On y retrouvera la place qu'y occupent la famille, les pairs et les relations avec l'autre sexe, sphères d'influence parmi les plus significatives dans la vie des jeunes.

L'analyse du mode d'efficacité de l'univers culturel se situe à deux niveaux: l'efficacité réelle et l'efficacité symbolique, les deux se voyant intimement liées. A travers cet aspect de la structuration de l'univers culturel extra-scolaire, on tentera de montrer comment les jeunes, dans les activités qu'ils ont ou les expériences qu'ils vivent, peuvent trouver des sources de motivation et en retirer des effets à divers plans (physique, émotif, social etc.) qui à leur tour deviennent des objets de signification et de valorisation. Le mode d'efficacité renvoie ainsi à la réponse que donnent les jeunes à l'attraction —ou à son contraire— qu'exercent sur eux certaines réalités culturelles plutôt que d'autres. Cette réponse apparaît dans les motivations qu'on découvre et qu'on entretient dans une pratique culturelle, dans les effets qu'on reconnaît et qu'on recherche, dans les valeurs qu'on accorde à ces effets ou à cette pratique envisagée dans sa totalité. La connaissance du mode d'efficacité de l'univers des jeunes conduit donc directement au processus d'élaboration symbolique que l'on retrouve dès qu'on s'approche d'un phénomène de culture.

Parmi les effets découlant de l'expérience culturelle vécue en dehors de l'école, une attention spéciale est portée sur ce qui est défini comme apprentissage ou sur ce qui est pressenti, appréhendé comme tel dans le discours des jeunes. L'apprentissage doit être ici compris comme l'acquisition de notions ou de savoirs abstraits, formalisés, structurés. Il doit être aussi compris en rapport avec les connaissances pratiques qu'on tire de la vie quotidienne, sans aucune élaboration théorique les entourant. L'apprentissage évoque enfin dans notre analyse, l'acquisition de savoir-faire et de comportements ayant une incidence sur la relation avec soi-même et avec les autres: par exemple exprimer son opinion, écouter celle des autres, montrer de la patience ou de la persévérance, faire face aux difficultés etc. Par delà la connaissance objective --théorique ou pratique-- l'effet d'apprentissage concerne la connaissance subjective, dans sa dimension personnelle et sociale. Ce n'est que dans cette acception ouverte qu'il peut être assimilé à un "cheminement éducatif". Autrement, nous tombons dans une réduction de l'efficacité de la culture à une seule de ses dimensions, qu'assume d'ailleurs la formation scolaire elle-même. Ne retenir de l'expérience extra-scolaire que les effets d'apprentissage équivalents à ceux de l'école ferait d'ailleurs s'interroger sur la pertinence d'avoir placé la démarche de cette recherche dans le cadre général de la culture.

Mode d'organisation et mode d'efficacité doivent être perçus en interaction l'un avec l'autre. Ensemble ils contribuent à la structuration de l'univers culturel vécu en dehors de l'école. D'après les résultats de l'analyse, mode d'organisation et mode d'efficacité s'influencent mutuellement. Pour prendre un exemple, plus la vie culturelle extra-scolaire semble s'organiser autour d'une activité pratiquée intensivement et occupant une position dominante dans l'ordre des préférences, plus son efficacité en sera accrue: fort degré de motivation, clarté dans la

perception des effets, approfondissement des valeurs qui y sont attachées. Inversement, le mode d'efficacité agit sur le mode d'organisation: une activité riche en termes d'efficacité sera l'objet d'efforts plus grands ou plus soutenus pour la faire durer dans le temps, pour surmonter les obstacles qui s'y opposent. Généralement, l'analyse montre que les effets, tels que ressentis et valorisés, entraînent la poursuite d'une pratique culturelle et que cette poursuite maintient le niveau des motivations. C'est ce genre d'interaction qui amène à parler de structuration de l'univers culturel plutôt que de structure, car celle-ci se refait constamment dans le temps. Elle présente un caractère mouvant et dynamique.

Quant au mode de relation avec l'école, on peut le considérer de trois façons. Les éléments constituant l'univers culturel sont d'abord reliés aux contenus (matières au programme) puis aux procédés (approches pédagogiques) des apprentissages scolaires. En plus, ils sont reliés à l'école considérée globalement en tant qu'environnement social et culturel. C'est dans cette étape de l'analyse qu'on pourra le mieux saisir que ce n'est pas dans leur nature même que les éléments de l'univers culturel se relient à l'école. C'est bien davantage dans la façon où ils sont vécus par les jeunes et où ils sont reçus par les adultes, principalement les parents. Donc, c'est dans la façon où ils sont structurés. Par exemple, une activité peut indirectement favoriser le cheminement scolaire si elle se fait dans une atmosphère d'harmonie. Par contre, si les parents ou d'autres types d'influences s'y opposent, il est à prévoir que la réponse en sera une de résistance à l'école. Notons que le mode de relation avec l'école prendra des formes concrètes diversifiées et parfois complexes. Néanmoins, la triade que nous avions supposée au début de ces travaux se révèle pertinente pour comprendre les résultats. Mais, si la complémentarité, l'opposition et l'indifférence existent comme modes généraux ou "modèles" de relation, la réalité ne s'arrête pas là. Ces trois modes ne recouvrent pas toute

la diversité et la complexité des cas concrets. Il y aura donc des précisions à apporter à cet égard. Pour pénétrer un peu dans les résultats de l'analyse, on peut dire que le mode de relation où les expériences culturelles extra-scolaires sont en continuité directe et en harmonie avec les apprentissages scolaires est celui qui se réalise le moins. Cette observation ne permet pas de déduire qu'il n'y a pas ou peu de cheminements éducatifs. Il faut seulement reconnaître qu'ils ont une autre portée. Il nous reste à montrer comment des cheminements éducatifs, envisagés dans la perspective ouverte qui a été définie plus haut, peuvent finalement se relier à l'expérience scolaire. C'est en nous plaçant du point de vue du sujet que nous répondrons à cette question, en essayant de voir comment celui-ci intègre ou non ces deux composantes différentes de son expérience culturelle.

Sans plus tarder, nous allons passer à la présentation des résultats de l'analyse. Il est important de souligner que celle-ci conserve un certain caractère exploratoire. Il en suit que les résultats seront présentés à grands traits, certaines opérations de contrôle et certaines synthèses partielles ayant dû être supprimées pour les raisons déjà exposées. On considérera donc ces résultats comme le fruit d'un traitement et d'une analyse des données à poursuivre et à compléter. Dans notre esprit, l'intérêt de ce travail est d'avoir défriché un terrain sur lequel il serait aujourd'hui possible de cultiver un jardin, si l'on nous permet cette image qui rend bien compte de la richesse d'interprétation pouvant être tirée de l'analyse.

Le contenu du présent rapport expose les caractéristiques générales de l'univers culturel des jeunes. Cet ensemble de caractéristiques correspond ni plus ni moins à un modèle général empirique duquel les cas concrets tendraient à se rapprocher ou à s'éloigner. Ces derniers se définissent à partir du milieu, du secteur de formation et du sexe. Les caractéristiques spécifiques à

chacune de ces variables seront signalées au cours de l'analyse, mais elles ne seront pas regroupées et développées dans cette présentation. Faute de budget pour la poursuite des travaux, cette partie de l'exposé des résultats a été mise en attente. Elle pourra être présentée lorsque les circonstances permettront de le faire.

2. L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

L'univers culturel des jeunes dont nous analyserons la structuration sous les deux modes définis plus haut, est constitué de deux composantes majeures. La première concerne ce que nous appellerons les pratiques. Elles peuvent être réelles (passées ou présentes), souhaitées ou potentielles (futures), positives ou négatives et traduire ainsi un investissement ou au contraire un rejet, un repli, une opposition. Les pratiques culturelles sont des intérêts qui se manifestent dans l'action, bien que celle-ci ne soit pas toujours observable matériellement ou physiquement. Cela peut être en effet un mouvement du coeur ou de l'esprit se portant vers une réalité objective pour se l'approprier d'une certaine façon bien qu'il n'y ait pas d'action apparente. Les pratiques résultent d'un "choix" ou d'une "sélection" opérée sur l'environnement culturel global par les jeunes(1). Elles supposent l'utilisation des ressources offertes par le milieu familial ou par celui des pairs, par la communauté, par les réseaux ou infrastructures de services, qu'ils soient privés ou publics. Les pratiques culturelles puisent aux traditions de la culture populaire ou à celles de la culture savante. Elles se tournent également vers la culture de masse et vers tout l'appareillage technique qui l'accompagne de plus en plus.

Les pratiques culturelles ne sauraient être le seul résultat d'un choix subjectif. Une telle vision relèverait d'une conception idéaliste et plutôt insignifiante de la réalité culturelle. Ces pratiques, sont soumises à des facteurs de développement ou à des obstacles de nature diverses. Bref, elles s'insèrent dans

---

(1) Il ne faut pas y voir une décision nécessairement rationnelle et consciente.

une réalité sociale. Pratiques culturelles et réalité sociale vont s'interpénétrer. Ainsi, par exemple, les réactions aux influences familiales se répercutent sur les pratiques culturelles: certaines seront entamées, d'autres interrompues ou poursuivies avec plus d'intensité. On assiste donc à une modulation des pratiques culturelles sous l'influence de ces facteurs. De plus, le social devient lui-même une source d'influences et de pratiques culturelles: on adopte le modèle de comportement des pairs ou la façon de penser de ses parents, ou on les rejette. On est exposé à leurs normes, valeurs, façons d'être et de faire pour éventuellement finir par les assimiler tant soit peu. C'est là le jeu de la transmission culturelle.

Ces deux composantes seront présentes dans l'analyse de la structuration de l'univers culturel des jeunes. Toujours, on se doit de rappeler que nous ne traitons pas de l'univers culturel tel qu'il s'offre objectivement aux jeunes et qu'on peut découvrir par divers moyens comme, par exemple, l'analyse du contenu des médias. Nous parlons de l'univers culturel tel que les jeunes le prennent et se l'approprient. Nous parlons de celui qu'ils vivent. Dans l'expression l'univers culturel "des" jeunes, la préposition dénote avant tout l'appartenance, la possession.

2.1 LE MODE D'ORGANISATION DE L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

Cette partie de l'étude sera consacrée à décrire la nature des choix que les jeunes posent dans l'univers culturel qui s'offre à eux ainsi que les facteurs qui interviennent dans les pratiques découlant de ces choix. Considérant l'ensemble des jeunes, on pourra constater que la nature des choix posés ne recouvre pas un éventail très large ni très diversifié. On verra ainsi que les jeunes ont en commun un nombre assez restreint de pratiques culturelles qui sont pour une bonne part marquées du sceau

de la culture de masse. Quant aux facteurs sociaux entourant et influençant ces pratiques et aux réponses qu'y apportent les jeunes, il n'y aura pas matière à de fortes surprises si on considère les jeunes dans leur ensemble. Il reste cependant de nombreux points intéressants à souligner.

2.1.1 La nature des choix

La musique

La pratique culturelle qui se révèle de la façon la plus universelle chez les jeunes rencontrés est l'écoute de la musique. Nul n'en sera surpris, tous et toutes écoutent quotidiennement de la musique. Cette écoute quotidienne semble avoir pénétré en profondeur le rythme de vie des jeunes. Souvent d'ailleurs, l'écoute de la musique a pris l'état d'un besoin d'ordre physiologique à satisfaire. Dans certaines circonstances précises, on ne peut pas s'en passer; pour faire ses devoirs, pour faire le ménage, pour manger, pour s'endormir etc. La musique est devenue l'objet d'un besoin qui supporte mal le manque.

> J'sais pas qu'est-ce que je ferais si y'avait pas de musique. Je trouve que c'est bien nécessaire dans la vie. Si y'en avait pas, je pense que je l'inventerais.

On pourra voir là un effet plutôt ravageur de la consommation des produits de l'industrie du disque d'abord, puis de la cassette (walkman) et maintenant du vidéo. Il ne faudrait pas oublier non plus, dans l'interprétation de ce phénomène, l'influence de facteurs sociaux importants. Quelques études se sont attardées sur la signification de la consommation ou de l'usage de la musique chez les jeunes et ont tenté de montrer comment elle se rattache à leur expérience. Pour Larson et Kubey (1983), l'attachement à

la musique permet aux jeunes de s'opposer aux normes et valeurs des adultes et de se rapprocher du groupe des pairs. Pour Segré (1981), l'intérêt pour la musique et en particulier pour le rock est une traduction de leur monde conflictuel d'adolescents et de leur désir de communication directe avec les autres. Connaître les genres et les groupes qui font la musique entendue régulièrement devient ainsi un moyen et un sujet de communication avec les ami(e)s et camarades. La musique revêt de cette manière le caractère d'une activité sociale. Elle devient un sujet de conversation: on parle de musique comme on parle de motos, de problèmes d'école, de sorties, de filles ou de garçons. Cultivée par la lecture d'articles de journaux ou de revues, elle devient un domaine de connaissances dont la maîtrise se vérifie au sein du groupe des pairs.

L'intérêt pour la musique chez les jeunes est dominé par deux genres: le rock dans ses nombreuses variétés et le disco, lequel s'associe beaucoup à la "dancemusik". Dans la famille du rock, c'est le "progressif" qui domine la scène alors que le "heavy metal" semble éveiller plus de gêne et d'inconfort que de plaisir. En général, les jeunes de notre enquête paraissent intéressés par une musique plutôt conventionnelle qui est celle offerte sur le marché et dans la programmation des principales chaînes de radiodiffusion en modulation de fréquence.

> Ce que j'aime c'est la musique d'aujourd'hui, le pop. Pas la musique de nos grand-mères (...). Tout ce qui sort de nouveau, qui est le plus en vente, le nouveau.

Dans l'écoute musicale des jeunes, on sent peu de recherche vers des produits d'avant-garde et peu d'intérêt pour des artistes qui n'ont pas la cote d'amour du palmarès. De cette façon, les jeunes témoignent d'une écoute très

sensible au contenu des médias et encore assez peu personnalisée. Leur écoute se modèle sur ce qui est offert.

Il faut dire que la musique telle que transmise par les grands moyens de communication se fait entendre partout: à la maison, à l'école, sur la rue, dans les centres d'achat et les arcades, au cinéma. Il n'y a pratiquement plus de secteurs de la vie des jeunes qui n'en soient pas imprégnés. Dans leur langage, le contenu (musique) et le moyen de l'écoute (radio) se confondent souvent. La radio se trouvant ouverte de façon quasi continue, on vit dans une ambiance sonore qui contribue certainement à créer cet état de besoin dont on parlait plus haut.

Cela nous amène à signaler un dernier point parmi les caractéristiques générales de cet intérêt chez les jeunes. Ce qu'ils ont en commun c'est l'écoute de la musique, la pratique ne se voyant réservée qu'à certains d'entre eux. Pourtant, bien que nous opposions ici le fait d'écouter au fait de jouer de la musique, il ne faudrait pas en déduire que l'écoute est tout à fait passive. Elle s'accompagne d'une activité physique (la danse), mais aussi mentale ou émotive, qu'on ne doit pas négliger même si elle n'est pas toujours apparente.

> Admettons que j'suis bien triste ou j'suis fâchée après quelqu'un ou quelque chose, t'sais..., j'écoute de la musique puis j'oublie tout le temps tout ça. Ça me fait oublier puis ça me fait rêver en plus. Ça me détend bien gros.

La télévision

La réaction des jeunes à la télévision est certainement l'un des domaines de l'enquête où les résultats obtenus sont les plus intéressants et les plus intrigants. D'abord, comme on l'a mentionné déjà, ils en ont peu parlé spontanément: seuls trois groupes sur treize l'ont fait lors de la première entrevue. La télévision, à cette étape de l'enquête, paraissait être un phénomène de second ordre dans la description de leur univers culturel. La deuxième entrevue portant principalement sur la télévision, on a pu découvrir que non seulement ils l'écoutaient presque tous régulièrement, sinon assidûment, mais qu'elle occupe une place relativement importante dans leur subjectivité, même s'ils affirment qu'elle ne les intéresse qu'assez peu et parfois pas du tout(1).

Nous reprendrons cet aspect en traitant du mode d'efficacité que représente la télévision pour les jeunes. Pour l'instant, voyons de quoi se compose le régime télévisuel des jeunes en général. On peut affirmer que les émissions à caractère instructif et documentaire trouvent assez peu de place dans leurs choix. Pour eux, la fonction prépondérante de la télévision, c'est de divertir, d'amuser, de détendre. D'où un choix d'émissions tourné

---

(1) D'après les résultats obtenus par Larson et Kubey (1983), les jeunes passent plus de temps à regarder la télévision qu'à écouter de la musique. Au-delà du temps objectif, il faudra cependant considérer l'usage différent qui sera fait dans l'un et l'autre cas. D'après les données de notre sondage, les jeunes écoutent en moyenne 21,1 heures de télévision par semaine.

vers cette fonction(1). Leur télévision est donc celle du spectacle visuel, dramatique, comique, d'horreur ou de science-fiction. Ce n'est pas celle de la réalité qui nous entoure et qui peut se révéler une fois éteint l'écran du téléviseur. Nous croyons que dans cette constatation réside un aspect majeur et essentiel de l'approche de la télévision chez les jeunes.

Le corollaire direct de cet aspect de leur régime télévisuel est un intérêt assez faible, souvent même inexistant, pour les émissions d'information, d'actualité et d'affaires publiques. Par leur facture et leur contenu, ces émissions ne provoquent que des réactions d'indifférence et d'ennui ou des réactions négatives.

> Les documentaires, c'est "dull". Ils parlent des affaires, puis ils parlent, puis ils parlent ... J'aime pas ça.

> Si mes parents écoutent les nouvelles, moi je vais faire d'autre chose. Si y'a quelque chose qui m'intéresse, là, j'vais m'assir, j'vais le regarder, j'vais me relever. C'est fini! Bonjour! J'suis pas pour rester assis là une heure de temps à écouter les nouvelles. Ah, non! Moi j'suis tannée.

---

(1) En ce sens, nos résultats rejoignent parfaitement ceux qu'ont présentés récemment Roger de la Garde et Lynn Ross dans un article intitulé "La télévision des jeunes", paru dans Questions de culture, No. 7, Institut québécois de recherche sur la culture, 4e trim., 1984, pp. 53-84.

Surtout, ces émissions renvoient principalement à la réalité politique qui, telle qu'elle se présente, est l'objet d'une indifférence ou encore d'un mépris profond dans tous les groupes rencontrés. Car, les quelques exceptions qui suivent l'information sur la réalité politique n'arrivent pas à en faire un objet d'intérêt et d'investissement positif. En conséquence, on boude une télévision qui s'entête à présenter le reflet d'une réalité qui ne fait pas de sens. On se tourne vers le spectacle. C'est cette recherche d'une télévision attrayante et vivante qui, selon Roger de la Garde et Lynn Ross, conduit les jeunes Québécois vers l'écoute des chaînes américaines qui répondent mieux à ces critères de sélection que ne le font les chaînes d'ici.

L'attrait pour une télévision de spectacle se nourrit à un genre qui n'est pas à proprement parler télévisuel mais qui s'installe solidement dans les pratiques des jeunes: le film. Si les genres varient selon les milieux, les secteurs de formation et les sexes, l'intérêt s'affirme partout et il est soutenu et développé par l'introduction de la technologie du vidéoscope qui permet de louer et de visionner autant de films qu'on veut et à meilleur prix qu'au cinéma. On est donc en train d'assister à la formation d'une génération de téléciné philes qui délaisse le grand écran pour le petit.

> Quand je sors pas le samedi après-midi, je passe toute l'après-midi devant la télévision. Après ça, c'est les films de fin de soirée. Je peux écouter 4 ou 5 films en fin de semaine.
>
> Des fois, il y a des vues de 6 heures à 8 heures du matin à Premier Choix. Quand je vois que c'est une belle vue, je me lève, je me prépare toute avant. Mettons elle finit vers 8 heures moins quart, ben là, je pars pour l'école.

Radio et musique se confondent dans l'usage qu'en font les jeunes. On peut dire que télévision et film en font autant, sous l'influence du vidéoscope en particulier. En cela, les jeunes ne font que participer à une tendance qui est en voie de devenir une règle générale. Car, on prévoit que le public dans son ensemble consommera de plus en plus les produits du cinéma par le biais de la technologie du vidéoscope, sans compter tous ceux qu'il regarde par la programmation des diverses chaînes. Cette tendance paraît bien être irréversible puisque la technologie électronique envahit non seulement la consommation mais aussi la production de l'image et bientôt du film(1).

Dans les habitudes des jeunes, le vidéoscope n'entraîne pas seulement à plus de consommation cinématographique et télévisuelle. Il rend également l'écoute télévisuelle plus sélective et moins dépendante. En pratique, il permet d'écouter son émission favorite à l'heure qui convient et, en même temps, de s'adonner à telle autre activité dont on se serait peut-être privé pour écouter cette émission.

Le vidéoscope introduit dans l'usage qu'on fait de la télévision une possibilité de manipulation du médium. Si l'on peut choisir son temps d'écoute, on peut aussi le recomposer en reprenant à volonté les parties d'une émission jugée intéressante. Malgré cela, certaines de nos données permettent de croire que l'usage que l'on fait du vidéoscope ne change pas fondamentalement l'approche qu'on a de la télévision. Le régime et les préférences semblent rester les mêmes.

---

(1) Le problème servait de thème au forum Convergences tenu à Montréal du 28 novembre au 2 décembre 1984. On y discutait de l'avenir que promet la rencontre entre la production cinématographique et la production vidéo.

Le cinéma

Il ressort assez clairement de l'analyse que les jeunes ne sont pas des adeptes du cinéma en tant que tel bien qu'ils regardent beaucoup de films. La fréquentation des salles de cinéma semble pour eux une activité de peu d'intérêt si on les compare par exemple à la génération de leurs parents. Il faut faire remarquer que nos sujets sont encore jeunes (15 à 17 ans) et qu'une sortie au cinéma avec tout ce qui l'entoure coûte cher par rapport à une soirée passée à regarder un film à la télévision, même sur cassette-vidéo(1).

Les films préférés des jeunes vont du film sentimental au film d'horreur, en passant par la comédie musicale, le film de guerre au d'espionnage, l'intrigue policière ou le film de science-fiction. On peut voir que certaines prédilections s'affirment surtout selon qu'on est fille ou garçon, ou encore selon qu'on est au secteur général ou au professionnel. En ce qui concerne les choix de films vus au cinéma, il semble que le milieu fasse une différence remarquable. Dans leur ensemble, les préférences cinématographiques des jeunes offrent une plus grande diversité que ne le font leurs préférences musicales où seuls quelques grands genres s'imposent. Cela voudrait-il dire que le film demeure, pour les jeunes, un médium d'expérience culturelle plus diversifiée que ne l'est la musique? On ne serait pas loin de le croire.

---

(1) La fréquentation des salles de cinéma est beaucoup plus élevée d'après les données du sondage qu'elle ne paraît dans les données d'entrevue. D'après le sondage, les jeunes vont en moyenne 10,1 fois par année au cinéma (à partir d'une estimation basée sur trois mois). Les jeunes qui ont participé aux entrevues vont tout au plus quelques fois par année au cinéma. Certains n'y vont pas du tout.

Le sport et l'activité physique

En écoutant les témoignages des jeunes, on en arrive facilement à penser que l'importance de "se tenir en forme" est vraiment entrée dans les moeurs.

> Si tu ferais rien, tu serais pas ben ben en forme. Faut que tu fasses un sport pour rester en forme (...). Etre en forme, c'est utile toute ta vie.

Tous et toutes font du sport —individuel ou d'équipe, pour le plaisir ou pour la compétition— ou à tout le moins une activité physique. En dépit de certaines variations, il ne paraît pas exagéré d'affirmer que les activités physiques et sportives font partie du mode de vie des jeunes et qu'ils semblent avoir réagi par la positive aux efforts de persuasion et aux divers programmes et mesures de promotion qu'on a connus au Québec depuis une vingtaine d'années.

Plusieurs pratiquent même plus d'une activité physique ou sportive, le tout constituant dans certains cas une priorité dans la structuration de leur univers culturel extérieur à l'école. Il convient cependant de préciser que la pratique du sport est dans certains cas partie intégrante des activités dites "parascolaires". Souvent, elle ne fait que se prolonger à l'extérieur de l'école.

L'intérêt pour le sport s'allie fréquemment à des intérêts tout autres. Par exemple, il rencontre des intérêts écologiques, sociaux, artistiques chez ceux et celles qui le pratiquent. Ainsi, en même temps qu'on fait du sport, on se retrouve dans la nature ou entre amis, on fait l'expérience de l'équipe, de la vie de groupe.

> Quand on a rien à faire, on s'organise un groupe. On fait du sport. On va jouer au football. Tu joues avec tes chums, tu te fais du fun.

> Quand t'es habituée à rester toute seule dans ton petit coin, tu vas en dehors puis tu vas peut-être juste parler à un ami. T'oseras pas (...) Dans une équipe de volley-ball, tu vas parler à tout le monde. Ca fait que quand tu vas être en ville, tu vas être portée à parler à tout le monde, pas rien qu'à une personne.

Si l'écoute de la télévision replace l'individu dans le contexte familial ou tout simplement dans le contexte de sa solitude, la pratique du sport le fait se retrouver la plupart du temps dans le réseau de ses pairs. Elle n'exclut pas non plus la famille.

L'intérêt pour le sport se combine encore à d'autres pratiques culturelles chez les jeunes. On y revient dans l'usage qui est fait des médias. Les actualités sportives sont l'une des sections les plus lues dans les journaux par exemple. On lit aussi des volumes consacrés aux vedettes du sport. Enfin, on écoute des émissions de télévision à caractère sportif: bien entendu, on pense aux parties de hockey mais ce ne sont pas les seules: nouvelles, reportages sportifs etc. Mais, même lorsqu'ils écoutent des émissions sportives à la télévision, on ne pourrait pas dire des jeunes de notre enquête qu'ils se contentent d'être des sportifs de salon. Leur intérêt est plutôt actif que passif.

Nature et plein air

Le goût et l'intérêt pour la nature prennent des proportions beaucoup plus grandes que nous ne l'avions prévu chez les jeunes. Il n'y a pas de groupe où l'intérêt pour la nature, pour la vie animale ou pour le contexte de la campagne n'ait été mentionné. Variable en intensité et dans les formes qu'il prend, le goût pour la nature se

remarque partout. Il va de la simple rêverie à l'intérêt actif que l'on retrouve dans les activités de scoutisme, de chasse et pêche, de camping.

> Tu vas te promener dans le bois, tu remarques les choses. Tu sais où sont les plantes, les animaux, toutes sortes d'affaires étranges. Tu reconnais les oiseaux. Quand tu parles à quelqu'un qui a jamais vu ça: "Ah, je m'ennuierais à la campagne, c'est plate!" Pourtant quand t'es dedans c'est le fun. C'est ton monde à toi.
>
> Moi, c'est la chasse aux canards que j'aime (...) C'est le fun. Tu t'assis, tout camouflé. Quand ils passent, faut les caller. Puis, quand ils viennent, faut que tu les checkes, faut que tu les débarques, t'as toujours des souvenirs de ça (...) Tu te fais du fun à les regarder, à les identifier. Des fois je m'en vais sur le bord du fleuve, je vois des rats musqués, des siffleux, des canards. Je me cache et puis je les observe. Y'en a pas deux qui font la même affaire. Ils ont toutes des caractéristiques différentes. Tu les regardes, qu'est-ce qu'ils font, où c'est qu'ils nichent (...) Vivre avec les animaux, j'aimerais bon ça.

Le goût pour la nature correspond à un goût de tranquillité et de paix. Chez les jeunes citadins, c'est l'envers du rejet de la ville, du bruit, de la pollution. En région, c'est l'appréciation de son propre milieu de vie associée à une sorte d'appréhension face à la ville, perçue comme un environnement étranger et parfois même hostile.

Le goût pour la nature se manifeste autant dans un contexte d'isolement que dans un contexte de relations sociales. L'activité de camping organisé est un bon exemple d'un intérêt pour la nature qui se marie à un intérêt pour la vie en groupe.

Cette attraction évidente qu'exerce la nature sur les jeunes —qu'il s'agisse de la forêt, de la ferme, des animaux ou de l'air pur et des grands espaces— n'est pas sans rappeler le fait souvent signalé que par leurs racines les Québécois forment en réalité un peuple de ruraux, de terriens. Ce phénomène apparaît dans nos données car certains jeunes vivant en contexte urbain ont des origines rurales qu'ils peuvent situer précisément à la génération de leurs parents ou de leurs grands-parents. Leur intérêt pour la nature s'alimente alors de retours réguliers dans ce contexte de leurs origines. En prenant connaissance de ce fait, on découvre la dualité culturelle des jeunes. Alors que, d'un côté, ils sont touchés et sensibles aux produits qui relèvent d'une civilisation urbaine et industrielle, ils se montrent, d'un autre côté, très attachés à tout ce qui fait l'environnement naturel. Certains objecteront qu'il ne s'agit pas là d'un trait culturel mais tout simplement humain. Quel que soit le niveau d'où il procède, nous croyons pertinent de le mettre en évidence dans l'ensemble des résultats obtenus.

<u>La politique</u>

De manière générale, ce que les jeunes partagent à l'égard de la politique, ce n'est pas tant un intérêt qu'un désintérêt, celui-ci allant parfois jusqu'au rejet pur et simple.

> La politique, moi? Eurk! C'est plate!
>
> (La vie politique en général) Je veux pas rien savoir de ça!

Je trouve ça un peu con!

Je déteste le gouvernement! Quel gouvernement? N'importe lequel.

Cette attitude recouvre divers types de perceptions. Elle se fait sentir dans l'usage qui est fait des médias. A part la lecture des gros titres de l'actualité, les jeunes sont peu enclins à lire le contenu des articles de journaux qui traitent de politique. A la télévision, ils ne suivent pas de façon régulière et intéressée le fil des événements politiques. Ils écoutent les nouvelles de façon plutôt aléatoire et distraite pour la plupart. Le fait que la politique n'atteigne jamais le statut d'un objet d'investissement réel et positif dans leur vie débouche sur un vide total au plan de l'action. Evidemment, il ne faut pas oublier ici que les groupes ou organisations où des jeunes de leur âge peuvent s'engager et militer sont très rares. Les jeunes rencontrés en entrevue n'ont que 16 ans, un peu plus ou un peu moins.

Ce manque d'intérêt pour la réalité politique mérite d'être qualifié davantage. En fait, c'est un aspect particulier de la vie politique qui est absent ou déconsidéré au plan de leur univers subjectif. Cet aspect, c'est celui que représente l'action des gouvernements élus, des personnages politiques à la mode, des régimes politiques en place. Une observation plus attentive de leurs perceptions nous fait découvrir que leur intérêt se situe ailleurs, à un autre niveau de la réalité politique. Ainsi, on remarque chez eux des préoccupations concernant le sort réservé aux plus démunis de la société, la menace d'une guerre nucléaire, les atteintes portées à l'environnement par le développement de la société urbaine et industrielle. En somme, leur intérêt se rapporte davantage aux problèmes réels qu'aux instances politiques dont le discours vise à persuader l'opinion qu'on s'occupe de les résoudre.

Ils vont montrer un pays à la télévision, c'est toutes des Noirs puis ils crèvent de faim. Ils sont tout croches. Je suis pas capable de regarder ça. Je trouve que ça fait pitié. J'aimerais ça aller les voir, aller les aider. Ca me fait trop quelque chose de voir comment la personne elle est; soit que je ferme la t.v. ou que je change de poste (...) Quand on sait que nous autres on se plaint le ventre plein et puis qu'eux autres ils ont le ventre vide, je trouve que ça fait pitié.

On pourrait faire exploser trente fois la terre avec les bombes nucléaires. Ca me révolte. J'ai assez gueulé par rapport à ça. J'aurais le goût de faire une révolte (...) C'est pas notre faute puis c'est nous autres qui mange la marde. C'est nous autres qui va mourir pour eux autres.

Si la terre saute, il y a personne qui va être abrité dans tout ça. Si ils font sauter la terre au complet qu'est-ce que ça va donner? Ca donnera pas grand'chose. Moi, ça me fait peur, je vis sur un stress.

Sous la première apparence où ils s'offrent, nos résultats pourraient être assimilés à ce qu'on appelle la "dépolitisation" de la jeunesse actuelle. Ils confirmeraient alors ceux qu'a présentés l'étude faite sur les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans et que nous avons

déjà citée(1). Cette étude, qui a été abondamment commentée et dont la revue Relations présentait une synthèse en octobre 80, affirmait que l'intérêt politique occupe l'avant-dernière place dans les valeurs des jeunes et qu'on ne le retrouve que chez 5% d'entre eux(2). Pourtant, lorsqu'on approfondit leur vision de la réalité et que l'on prend en considération les autres formes sous lesquelles il peut se manifester, on découvre que cet intérêt n'est pas aussi absent qu'on aurait pu le croire. Nous n'optons donc pas carrément pour la thèse de la dépolitisation des jeunes que les résultats rapportés ont contribué à alimenter.

Par contre, si l'on regarde un autre aspect des résultats de cette étude, nous ne voyons pas de difficulté à y comparer les nôtres. En effet, on montre que la politique est une chose compliquée et que l'engagement politique se réduit aux yeux des jeunes à suivre l'actualité et à s'informer pour se faire tant soit peu une opinion. Certains de nos résultats se rapprochent sensiblement de ce point de vue.

> Il y a certaines choses que je suis au courant. C'est sûr que je connais pas tout. Mettons que quelqu'un me demande: "Pour quel parti tu es? Si tu votais, pour qui tu voterais?" Ça, je sais pas. On connaît pas ça. On est trop jeune pour se faire une idée là-dessus (...) J'aimerais ça être renseignée pour savoir pour qui voter, pour avoir une opinion. Comme mes parents, c'est pas ce qui les passionne le plus mais ils savent pour qui voter. Ils ont une préférence. Ils en connaissent assez pour avoir un parti.

---

(1) Consulter Sorecom, Op.cit.

(2) Consulter Beaudry (1980).

La consommation de drogue et d'alcool

Il y a moins de dix ans, la consommation des drogues chez les jeunes du niveau secondaire était un sujet d'inquiétude très vive. A cette même époque, la C.E.C.M. engageait la réalisation d'une importante étude sur le sujet qui devait déboucher sur un programme de prévention(1). Aujourd hui, on nous apprend que la consommation des drogues est en baisse pour ce qui est de la C.E.C.M. Cette baisse peut-elle être considérée comme le résultat des efforts de prévention? Nul ne saurait l'affirmer avec certitude tant apparaissent nombreux les facteurs qui ont pu contribuer à cette réduction(2).

Si la drogue a pu exercer un attrait puissant sur les jeunes dans un passé récent, on ne peut pas dire qu'il en est encore de même aujourd'hui, si on regarde en particulier les jeunes de notre enquête. Ceux et celles qui ont abordé le sujet en entrevue adoptent la plupart du temps l'une ou l'autre des attitudes suivantes: ils rejettent violemment la drogue et ses effets, y compris éventuellement ceux qui la consomment, sans en avoir fait l'expérience eux-mêmes.

> La boisson, puis la drogue, les places où c'est que les jeunes vont tout le temps, j'aimerais ça que ça soit stoppé. Parce qu'il faut se dire aussi que plus tard, c'est eux autres qui vont nous

---

(1) Consulter La consommation des droques chez les élèves du secondaire, Irène Poissant et Manuel Crespo, Division des services spéciaux, Service des études, C.E.C.M., 1976.

(2) Consulter La consommation de droques chez les jeunes du secondaire en 1984, C.E.C.M., 1984.

> mener. Ca va peut-être bien être du monde comme eux autres qui vont diriger le monde plus tard. J'aimerais pas ça.

A côté, il y en a d'autres qui, ayant déjà fait l'usage de la drogue dans le passé, montrent des signes de tolérance vis-à-vis de ceux qui en prennent mais ne désirent plus en consommer.

> J'en ai pris un an, je pense (...) A un moment donné, je me suis dit: "T'as pas besoin de ça pour vivre. Arrête ça!" J'ai arrêté. Ca fait 5 ou 6 mois que j'en prends plus (...) Ceux qui en prennent encore, je me dis en moi-même que c'est pas ma vie. C'est leur vie à eux autres. Ils en font qu'est-ce qu'ils veulent. Je trouve ça con pareil, mais j'irai pas dire à mon amie de fille: "Ecoute, tu devrais arrêter ça. C'est pas bon. Patati, patata ..." Non, elle va s'en rendre compte elle-même.

Enfin, on a trouvé un cas de consommation effective et régulière, mais qui, de l'avis de l'usager, ne vit pas de conflit ni de problème en rapport avec la drogue(1). Il tient pourtant à maintenir sa consommation à l'intérieur de certaines limites.

---

(1) On suppose qu'il y avait davantage de consommation parmi l'ensemble des jeunes mais que les intéressés se seraient abstenus d'en parler. La procédure non directive de l'entrevue leur en laissait la possibilité.

> Je consomme de la drogue avec mes amis. C'est important d'en parler avec eux autres parce que si t'en parles pas, t'en consommes plus (...) Si t'en parles pas, tu sais pas ce que ça peut faire et puis que toi tu sais pas (...) Tu peux rester paralysé, complètement oublier ce que t'as déjà fait ou ce que tu sais. En mathématiques, par exemple, t'est rendu nul. Moi, j'en connais un qui était super-intelligent à l'école qui est tombé dans le chimique, puis aujourd'hui, il est comme un enfant de cinq ans (...) Moi, en tout cas, je me rendrai pas là. Je sais les conséquences que ça fait.

Dans l'ensemble, la consommation des drogues n'apparaît pas comme une pratique culturelle de premier plan et extrêmement significative dans l'univers des jeunes. Comme d'autres phénomènes culturels, il semble qu'elle soit en train de se résorber ou de se stabiliser après qu'on eût connu une première vague de fond. Dans l'univers subjectif des jeunes interviewés, elle ne s'associe pas dans le présent à une expérience de perturbation ou de déséquilibre.

Quant à la consommation d'alcool, c'est une pratique qui peut être saisie plus facilement en tenant compte du milieu, du secteur de formation de même que du sexe. En bref, la région l'emporte sur le centre, le secteur professionnel sur le secteur général et les garçons sur les filles en ce qui regarde de la consommation effective. L'âge des sujets de l'enquête ne peut pas non plus être laissé de côté puisque ces derniers n'ont pas officiellement le droit de consommer de l'alcool dans les lieux publics. A cela s'ajoute les craintes et les interdictions des parents qui s'avèrent souvent inutiles

lorsque les jeunes sont décidés à consommer, quel qu'en soit le motif. On se demande même si le motif n'est pas justement dans certains cas de braver l'interdit parental. Quoi qu'il en soit, nos résultats nous portent à croire que la consommation d'alcool est un problème certainement aussi important que la consommation des drogues.

La lecture

La pratique de la lecture est l'une des activités qui font apparaître les plus grandes différenciations entre les jeunes de notre enquête(1). On pourra constater que le sexe entre en jeu comme la variable la plus discriminante à ce propos. Il devient de ce fait difficile de parler des jeunes dans leur ensemble. Néanmoins, un certain nombre de points communs peuvent être dégagés. La pratique de lecture où tous se rejoignent est celle des journaux quotidiens. Sous ce rapport, il faut rester prudent: la lecture des journaux demeure plutôt partielle et sélective. Chacun ou chacune y va des sections ou des chroniques de son choix, ne lisant, pour le reste, que les gros titres. Les choix des jeunes reflètent assez bien la diversité objectivement contenue dans les journaux les plus courants chez-nous: ils vont de l'horoscope et de la chronique des décès, aux cotes de la Bourse, en passant par les actualités sportives, les faits divers, les spectacles. Apparemment, parmi les moins lus, on trouve les pages éditoriales et les reportages en profondeur.

---

(1) Ces différenciations sont également apparues dans les résultats du sondage.

Les lecteurs et lectrices de revues se font un peu plus rares et semblent exprimer par là des intérêts plus circonscrits: mode, musique, cinéma, loisir sportif, bandes dessinées. A notre avis, la lecture des revues vient, plus que le journal, soutenir la poursuite d'un intérêt ou d'une activité concrètement présente dans la vie des jeunes. Elle répond à un désir d'information sur un sujet particulier.

> La chasse, ça m'intéresse ben gros. Ca fait que le soir, je regarde dans les livres, dans les revues de Chasse et Pêche, j'en ai depuis 78 jusqu'en 84. Il y en a gros que j'ai pas lues. Puis, il y en a gros sur les canards. Ca fait que je lis ça. Il y a toujours des histoires là-dedans, puis tu poignes des trucs. C'est jamais pareil. Des fois, c'est des histoires qui se sont passées. Des fois, c'est comme de l'information. Moi, je lis tout ça.

L'intérêt à lire des revues peut en partie s'expliquer par le fait que certaines d'entre elles s'adressent spécifiquement à la clientèle jeune, phénomène dont on ne trouve pas l'équivalent dans le domaine des journaux.

Si on réunit tous les genres de lectures, on constate que les jeunes sont plus portés vers la lecture de journaux, revues et magazines que vers les livres qui rebutent bon nombre d'entre eux(1). En réalité, le livre est caractéristique des pratiques de lecture féminines. Avant d'en terminer avec la lecture, nous aimerions nous

---

(1) De tels résultats ne sont pas nouveaux. Il y a quelque temps déjà, une enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire observait le même phénomène. Consulter Hould (1980).

arrêter quelques instants sur cet aspect de la question qu'on appelle "le problème de la lecture chez les jeunes". D'une part, certains résultats de recherche montrent que les jeunes lisent plus que ce qu'on prévoyait. C'est la conclusion à laquelle arrive Monique Segré dans l'étude citée plus haut. D'autre part, on entend régulièrement des plaintes formulées à l'endroit de leurs pratiques de lecture trop peu intenses et régulières. Et, en effet, on peut toujours trouver que les jeunes ne lisent pas assez. Dans une chronique récente, Lysiane Gagnon rapportait des propos de cégépiens qui déclaraient ne pas aimer lire parce que, au fond, ils ne comprennent pas ce que les mots et les phrases veulent dire(1). Mais, si on revient à nos données et à celles du sondage, comment expliquer que la moitié des jeunes semble comprendre, puisqu'elle lit (les filles) alors que l'autre moitié ne comprendrait pas (les garçons), puisqu'elle ne lit pas? Nous croyons que le "problème de lecture" des jeunes relève plus d'une approche des mentalités et des schèmes culturels différenciés que d'une question de connaissances ou de sémantique. Les garçons trouvent les livres trop épais ou trop longs alors que les filles en dévorent et ne sont jamais rassasiées. Il y a là un contraste à explorer.

Quant à l'écriture, si elle présente une caractéristique pour l'ensemble des jeunes, c'est celle d'être fort peu pratiquée. Il est probable cependant que l'intérêt pour l'écriture ait été tenu à l'abri des questions étant donné qu'il aurait entraîné à dévoiler une part très intime de l'univers culturel vécu. Les résultats d'entrevue où, exceptionnellement, est apparue cette activité le laissent supposer.

---

(1) Voir "Une visite au cégep", La Presse, 22 nov. 84.

Ecrire, j'aime ça! J'en mange! J'écris tout le temps. Ca va avec les émotions. J'écris sur n'importe quoi, tout ce qui me passe par la tête. Mais, ce que j'écris, je pense que c'est pas bon. Ca, c'est encore mon idée de la perfection. J'aimerais ça un jour prendre ce que j'ai écrit, le lire et aimer ça.

L'ordinateur

Dans l'univers culturel des jeunes, l'ordinateur sera le dernier thème à propos duquel nous dégagerons certaines remarques d'ordre général. Dans l'ensemble, et cela apporte un élément de surprise, la réaction des jeunes à la pénétration de l'ordinateur dans la vie quotidienne est plutôt froide ou plutôt négative. Ils ne paraissent pas très fortement séduits ni emballés par cette réalité technologique. Les réactions se rangent sous trois grands types: 1) l'ordinateur paraît être une chose rébarbative, compliquée et réservée aux autres; 2) l'ordinateur est une chose valable et intéressante à connaître; ceux et celles qui s'y sont mis en retirent des résultats certains mais ne portent pas à cette activité un attachement essentiel; elle n'est jamais une priorité absolue et déterminante; enfin 3) l'ordinateur est une chose sans doute utile sous certains points de vue mais mauvaise socialement; il réduit les postes de travail et produit du chômage; de ce fait, il se trouve déprécié. Enfin, ces diverses réactions peuvent se combiner en une réaction plus complexe, traduisant une certaine difficulté à se situer par rapport à ce phénomène.

Moi, ça m'attire pas. Ca me dit absolument rien. Je respecte le goût des autres mais je trouve qu'avec le chômage qu'on a, les ordinateurs, ça

> remplace du monde, puis je suis pas pour ça moi (...) Aujourd'hui ça me dit rien, mais plus tard, c'est comme toute chose, je voudrais savoir un peu de tout, je vais l'apprendre à un moment donné. Pour l'instant, ça me dit absolument rien.

La réaction à l'ordinateur paraît finalement pragmatique et critique. A écouter les témoignages des jeunes, on n'a pas l'impression qu'on assistera à une ruée sur les appareils qui entreront sous peu dans les écoles québécoises. Y a-t-il dans cette réaction une part résultant de l'habitude acquise? Les jeunes de 16 ans sont de la génération de l'ordinateur et de l'informatique même si la venue du "micro-ordinateur" ne remonte guère à plus de quelques années. Pour eux, il en va de l'ordinateur comme de la télévision: il est dans le décor depuis longtemps, il fait partie de l'environnement. En plus, il ne faut pas oublier que l'ordinateur est associé au travail, au rendement, à la production et, pour les jeunes en particulier, au contexte de la formation scolaire. Il n'y a donc pas lieu de s'étonner de ne pas trouver chez eux de grands débordements d'enthousiasme à son sujet.

A travers ces caractéristiques, nous croyons avoir dressé le tableau général des pratiques culturelles que se partagent les jeunes de notre enquête. Nous aimerions maintenant examiner les facteurs qui interviennent dans l'organisation de l'univers culturel où apparaissent ces différentes pratiques.

2.1.2 Facteurs de développement de l'univers culturel

Dans l'organisation de l'univers culturel, ces facteurs agissent positivement ou négativement par rapport aux choix que posent les jeunes. Ils ont aussi une influence qui déborde le domaine de telle ou telle pratique culturelle spécifique. Par exemple, les parents peuvent s'opposer aux sorties et encourager la lecture, mais leur influence culturelle va bien au-delà de ces pratiques. Il apparaît donc important de la cerner telle qu'elle est vécue dans la subjectivité des jeunes. Pour les besoins de l'analyse, nous distinguerons deux séries de facteurs: les ressources matérielles et les relations sociales. Toutes deux relèvent de la réalité sociale. Certaines ressources ont une apparence matérielle mais elles sont sociales dans leur origine. On dit que l'argent ne pousse pas aux arbres. Pour les jeunes comme pour tout le monde, c'est une ressource matérielle dont l'abondance ou le manque se comprend socialement. C'est l'accès aux ressources qui compte.

Les ressources matérielles

Dans la poursuite de leurs intérêts et activités culturelles, les jeunes utilisent les ressources familiales et celles de leur environnement social. Dans le premier cas, les ressources sont gratuites pour eux, bien qu'elles ne le soient pas pour les parents. Le réservoir de ressources familiales varie selon le niveau socio-économique de la famille mais aussi selon d'autres facteurs tel le rang dans la famille. Les plus jeunes peuvent utiliser les ressources développées par et pour les plus vieux.

> Pour moi les difficultés, c'est pas côté argent parce que j'ai pas mal de frères. Mon frère a une bibliothèque, je lis ses livres. Le canot, c'est pas moi, c'est

mes frères. Le deltaplane, j'ai envie de pratiquer ce sport-là. Ca va être mon frère aussi.

Ensuite, il ne faut pas oublier que l'utilisation que fait la famille de ses ressources dépend de ses critères culturels. Elle les dépensera selon son ordre de valeurs. Pour les jeunes, les ressources qu'offre la famille sont encadrées et prédéterminées par ces valeurs. En pratique, vu l'âge qu'ont les jeunes de notre enquête, les ressources matérielles ne dépendent plus étroitement de la famille. Pour eux, la question des ressources matérielles --qu'il s'agisse d'argent ou de moyens de transport-- se pose à travers leur aspiration à l'indépendance face aux parents. En conséquence, quels que soient le niveau socio-économique ou les valeurs culturelles de la famille, des problèmes de ressources matérielles apparaissent partout parce que les jeunes ne veulent plus dépendre entièrement de la famille. Ces problèmes seront évidemment différents, plus ou moins aigus selon que la famille peut ou ne peut pas fournir un minimum de ressources.

Le manque d'argent est l'obstacle matériel généralement ressenti par les jeunes sauf en milieu aisé (secteur général), comme on pouvait s'y attendre(1). Particulièrement aigu en milieu défavorisé, le problème d'argent atteint presque tous les jeunes, même dans des activités qui semblent fortement associées aux jeunes.

---

(1) Ce milieu comporte deux sous-populations: une partie franchement aisée où se trouvent les élèves du général et l'autre, un peu moins aisée où se trouvent les élèves du professionnel. Ces deux sous-populations répondent à des critères socio-économiques et socio-professionnels différents.

> T'es en 10 vitesses. Tu veux t'en aller dans un camping. Tu le trouves ben beau. Tu t'en vas sur le bord de la route. Tu regardes le prix. Off!... T'es pris pour coucher sur le bord de la route avec ta petite tente.

En plus, on peut difficilement affirmer que les jeunes éprouvent moins cette limite lorsqu'ils ont un travail rénuméré. Chez les jeunes de 16 ans, ce travail rémunéré est souvent irrégulier, sous-payé. Il est de toutes façons limité par le temps scolaire. De plus, le travail rémunéré semble venir créer des besoins nouveaux qui entraînent des dépenses pour être satisfaits. Vu l'instabilité du revenu découlant du type d'emploi qu'occupent les adolescents, ces besoins ne peuvent pas toujours être comblés.

Le manque d'argent pour pratiquer les activités de leur choix provoque diverses réactions chez les jeunes. Celles-ci sont rendues plus complexes encore par le statut adolescent. En général, on préfère se passer d'argent plutôt que d'en emprunter aux parents.

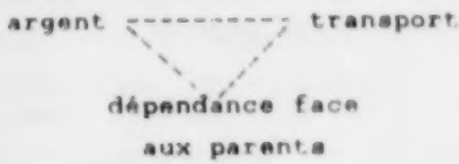
> On est là, tout un groupe. C'est le fun. Quelqu'un va te demander: "Viens-tu danser?" "J'peux pas, j'ai pas assez d'argent". C'est niaiseux répondre ça, mais quand même, t'as pas assez d'argent. T'as ben beau demander à tes parents, mais il faut que tu la remettes pareil cette argent-là. L'argent, tu la trouves pas à tous les coins de rue.

Si on le fait, ce sera avec d'énormes réticences parce que l'emprunt accroît le sentiment de dépendance subjective. Objectivement, l'emprunt donne une occasion de plus aux parents d'exercer leur pouvoir: s'ils n'approuvent pas telle sortie ou telle activité, ils ne la financeront pas.

De leur côté, s'ils se décident à demander de l'argent malgré leurs réticences, les jeunes savent qu'ils devront rembourser leur dette: leur fierté personnelle en dépend. Donc, l'emprunt ne fait que déplacer le problème.

> On emprunte à papa puis à maman, puis on le remet la semaine d'après. Puis, la semaine d'après ... t'as plus d'argent.

Il en va du transport comme de l'argent: encore une fois se présente le problème de la dépendance. Comme la plupart des jeunes n'ont pas plus de 16 ans, on ne peut pas compter sur le véhicule personnel pour assurer le transport. A peine peut-on ou ose-t-on de temps à autre se fier sur les parents ou les soeurs et frères aînés. Face aux parents, le problème de transport se pose dans les mêmes termes que le problème d'argent. Or, comme on vient de le voir, manque d'argent et dépendance face aux parents sont liés. En somme, on se trouve face à un triple problème:



L'infrastructure de services de loisir (sportif ou "culturel") entre également en ligne de compte dans la perception des obstacles à l'organisation de l'univers culturel des jeunes. Cela prend un accent très particulier dans le cas de la région, mais pour tous, cela se traduit comme un manque de lieux ou de services --quelle qu'en soit la forme concrète-- spécifiques offerts aux jeunes et conçus à leur intention. Que ce soit en rapport avec les activités elles-mêmes ou avec leur contexte, on sent la perception d'un vide, d'une absence de place réservée aux jeunes.

> Mettons que tu veux aller jouer en arrière de la maison, il y a tout le temps un adulte qui a le nez dans la fenêtre. Puis, de la minute que tu touches à sa clôture: "Touche pas à ma clôture!" Il embarque sur ton dos. Après ça, t'as un petit peu peur. Tu fais attention à sa clôture. Tu restreins ta place pour jouer. Puis, peu à peu, tout le monde t'enlève ta place (...) Il y a tout le temps un problème quelque part (...) Tu joues dans un stationnement. Le stationnement est vide. Il faut qu'une auto se place juste à la place où c'est que tu joues. "Allez-vous en de là vous autres, vous dérangez!" On dérange pas mais c'est juste parce qu'ils veulent se sentir supérieurs (...) Ils ont le sentiment qu'on leur nuit. Tout le monde dit qu'on leur nuit, mais il y a personne qui veut nous donner une place où c'est qu'on leur nuirait pas.

Cette difficulté nous replace directement dans la perspective où nous avons situé le projet. Il semble bien, en dépit des modes que la culture de masse et la société de consommation leur destinent dans le domaine vestimentaire ou musical, que les jeunes ne se reconnaissent pas vraiment de place auprès des autres catégories de la population. Est-ce dû à une question de tranche d'âge en particulier (les 16 ans) ou est-ce plus vaste, en se rapportant à toute la jeunesse. Nous le craignons mais pour vraiment répondre à cette question, il faudrait pouvoir consulter des travaux qui, à partir du même sujet, auraient porté sur d'autres groupes d'âge. Or, nous n'en avons pas trouvé.

Les relations sociales comme sphère d'influence culturelle

Nous nous arrêterons sur trois univers de relations sociales qui influencent les pratiques culturelles et avec lesquels les jeunes sont en interaction constante: les parents, les pairs, l'autre sexe. Comme on peut le supposer théoriquement et comme le montrent les données, ces trois sphères d'influence n'agissent pas indépendamment l'une de l'autre.

Les parents

S'il est un domaine où les jeunes partagent de nombreux points communs, c'est celui de leurs relations avec les parents. Ceux-ci prodiguent des conseils et donnent de l'encouragement verbal et non verbal (par exemple en ressources matérielles: locaux, transport etc.). Ils servent de modèles de comportement, de manière diffuse autant que face à des savoir-faire précis. Certains résultats de recherche indiquent que l'influence des parents n'est pas homogène mais varie suivant le domaine du comportement concerné; de plus, elle serait plus efficace au plan des normes de conduite qu'au plan des modèles de comportement, où celle des pairs deviendrait plus déterminante (Biddle, Bank et Marlin, 1980). A partir de nos propres résultats, nous ne sommes pas en mesure de dire laquelle des deux influences est la plus grande pour chacun des plans concernés, mais nous pouvons affirmer que l'influence des parents quant aux modèles de comportement paraît être fortement liée à la qualité des relations familiales. Autrement dit, plus les relations avec les parents sont marquées d'intimité, de chaleur, de confiance, plus ils peuvent devenir des modèles de comportement efficaces au lieu de rester de simples dispensateurs de normes.

L'influence des parents peut permettre aux jeunes de s'engager dans la réalisation de projets personnels de tout ordre (artistique, sportif etc.), de les poursuivre malgré certains obstacles, de les réorienter, de les consolider.

> Pendant longtemps, j'ai joué au hockey. J'ai été énormément encouragé. Mon père, c'est un bonhomme qui jouait au hockey, qui aimait ça. Il en avait dans son assiette. A un moment donné, il a réalisé que je ferais pas un très grand joueur. Il a arrêté de pousser. Mais, il m'a toujours donné l'encouragement au niveau du talent que j'avais. Dans tout ce que j'ai fait, mon père puis ma mère m'ont toujours encouragé énormément. Aujourd'hui, c'est la musique. Donc, ils m'encouragent.

En les pratiquant eux-mêmes et en les faisant partager à leurs enfants, ils transmettent le goût pour des activités qui par la suite prennent un caractère durable et prioritaire chez eux. On peut alors parler d'une influence positive dans l'organisation de l'univers culturel. A noter que cet aspect de l'influence des parents ressort plus clairement des propos tenus en entrevue individuelle et fait en outre l'objet d'une différence significative entre le centre et la région.

Pour les jeunes, les parents sont aussi des empêcheurs de tourner en rond. Ils font obstacle à leurs projets pour des raisons de sécurité physique et morale, ils encouragent à l'effort scolaire plus qu'aux activités extra-scolaires. Bref, ils sont perçus comme une source d'obstruction à leurs projets, comme négatifs et dépassés.

> C'est officiel: ils veulent pas comprendre qu'on a besoin de liberté. Dans leur temps, il fallait quasiment pas sortir parce que c'était mal vu.
>
> Quand les parents disent: "dans mon temps ..." moi j'ai l'impression qu'ils ont peur de l'évolution de la vie, ils ont peur de qu'est-ce qui s'en vient, de voir comment on est. Ils suivent pas le temps. Ils aimeraient tellement ça être dans leur temps parce qu'ils disent toujours: "c'était le bon temps dans ce temps-là, on était bien!".

Ils entrent en conflit avec les jeunes sur le terrain des préférences en matière de musique, de films, de lectures, d'ami(e)s. C'est l'influence négative et c'est également celle que l'entrevue de groupe met la première en évidence, ceci révélant l'image de critique des parents que l'on cherche à maintenir auprès de ses pairs.

Il arrive souvent que l'influence des parents se complique d'une différence ou même d'une divergence entre les attitudes des deux parents. Lorsqu'il y a des décisions à prendre pour accorder ou refuser des permissions, cette situation crée un malaise dont les jeunes finissent parfois par se sentir coupables. Pour éviter ces tiraillements, les jeunes sentent qu'ils doivent adopter des stratégies ou abandonner leurs projets. Quelle qu'en soit l'issue, on peut constater que les divergences ou conflits entre les parents se répercutent sur la relation avec les enfants et sur l'organisation de leur vie culturelle et personnelle.

La réaction des jeunes aux influences parentales est en soi un monde à pénétrer. La caractéristique générale que l'analyse tire des résultats est que, au-delà des détours et des étapes par lesquels cette réaction peut passer, les jeunes acceptent l'influence des parents. Même lorsqu'ils réagissent vivement aux interdictions et mises en garde, ils en arrivent souvent à les justifier comme faisant partie du rôle que leurs parents ont à jouer. Les jeunes se rendent compte des rôles et des contingences attachés à ces rôles. De plus, ils sentent qu'ils ont eux-mêmes un rôle qu'à leur tour les parents doivent comprendre. Ils sont donc sensibles à la position que chacun occupe et ils ne veulent rien casser de ce système. En définitive, ils acceptent globalement l'influence des parents, même lorsqu'elle fait obstacle à leurs pratiques ou à leurs projets, par peur de perdre la confiance et l'amour parental. De cette manière, les jeunes se révèlent comme dépendants émotivement autant que matériellement. Ils ne passent pas outre aux interdits, ils évitent de déclencher la crise mais on verra cependant qu'ils sont conscients de vivre un rapport de pouvoir où ils essaient de ne pas perdre et, en conséquence, de ne pas avoir à renoncer à leurs choix.

Les pairs

Les relations avec les pairs constituent une sphère d'influence certainement très riche à explorer bien qu'elle repose sur une dynamique différente de celle des parents. On signalait un peu plus haut que cette influence agirait surtout au plan des modèles de comportements, (Biddle, Bank et Marlin, 1980). De plus, selon les mêmes auteurs, ces influences vont varier suivant la nature du comportement en question. L'influence des pairs, même dans son domaine de prédilection, demeure donc relative. Notre analyse conduit à des observations du même ordre. D'abord, il faut dire que les jeunes vivent une grande partie de leur expérience culturelle dans le cadre du groupe. Par

exemple, ils font du sport d'équipe, jouent de la musique ensemble, sortent ensemble, se retrouvent pour écouter de la musique et jaser. Pour un grand nombre d'entre eux, la présence des autres est la première condition à la pratique d'une activité. C'est souvent un ami ou une amie qui est à l'origine d'une activité. Faire comme les autres, c'est en fin de compte faire une activité et inversement.

Les résultats de l'enquête nous apprennent aussi que les pairs, comme les parents, peuvent faire obstacle aux projets: leur influence devient ainsi ambivalente. Ils peuvent encore exercer des pressions qui sont ressenties comme excessives et dont on cherche à se dégager. Ils peuvent charrier des préjugés qui sont à l'image des préjugés courants dans la société.

> Soit que t'es punk ou que t'es rocker ou que t'es ben normale, tu seras pas acceptée dans la gang. Parce que t'es bizarre ou t'as une infirmité, ils vont te regarder: "Ah, ben là, excuse, on peut pas te prendre". Ou bien, ils vont donner une autre raison: c'est soit la manière que tu t'habilles, ton apparence ou une infirmité que t'as. Moi je trouve que c'est un gros obstacle.

Le groupe des pairs n'est donc pas le hâvre de paix ni l'oasis de fraîcheur où l'on peut s'abandonner ou refaire ses forces. Le monde des pairs est, à sa façon, un monde âpre et difficile.

Toutefois, ce monde comporte des mécanismes de relâchement de la tension qui semblent lui être particuliers. Avec les pairs, on peut discuter, échanger ses idées, faire valoir son opinion. Il n'y a pas de menace au bout(1). Avec les pairs, on peut lâcher son fou — ou sa folle. On ne se préoccupe plus du qu'en dira-t-on: on niaise ensemble. On n'a pas peur de perdre la face puisque tout le monde fait les mêmes niaiseries. Et, c'est la règle du jeu. Sous cet aspect humoristique, le groupe de pairs se révèle comme le lieu privilégié de la formation des perceptions d'identité avec les autres.

L'autre sexe

Pour plus de clarté, précisons que les relations avec l'autre sexe se réfèrent ici aux relations amoureuses. Les relations avec les pairs concernent les relations d'amitié qu'on peut avoir avec l'un et l'autre sexe. Chez les jeunes, l'intérêt pour l'autre sexe apparaît plus ou moins actualisé. Des variations importantes se font sentir dans cette sphère d'influence de l'univers culturel. Mais, pour toutes les catégories de jeunes rencontrés, le développement de ce type de relations sociales semble entravé ou arrêté par l'existence de craintes, de tabous, d'idées préconçues -- dont évidemment le contenu va changer selon les catégories.

> Deux semaines après qu'ils ont commencé de sortir avec toi, les gars pensent déjà au sexe. Eux autres, c'est le mot qu'ils ont dans la tête (...) 36-24-36, c'est rien que ça qu'ils voyent eux autres (...) Les femmes sont plus

(1) Cet élément des témoignages des jeunes nous fait croire que la constitution des groupes d'entrevue a effectivement évité le phénomène de la "gang".

sentimentales. Il doit y en avoir sûrement des hommes qui sont sentimentals (sic), qui pensent pas rien qu'à ça. Moi, je trouve que la majorité pense peut-être plus à ça que d'autre chose. Nous autres les femmes, quand on aime un homme ou un gars, on pensera pas tout de suite au sexe. On l'aime pour qu'est-ce qu'il est.

Des fois c'est du sport sortir avec des filles. Une fille peut avoir ses amies. Son amie va avoir un problème. Elle va venir la voir, elles vont se parler du problème entre eux autres. Mais toi tu comprends pas de quoi qu'elles se parlent. Là, t'essayes de comprendre parce que t'es curieux. Là, ça peut finir que ça peut durer longtemps. En fin de compte, tu le sauras peut-être jamais. Il y a toutes sortes de cachotteries que les filles se font, que tu cherches tout le temps à savoir, puis tu le sais probablement jamais.

Ces entraves peuvent être rattachées aux idéologies présentes dans la société et qui produisent un travail de formation des mentalités, lesquelles agissent en retour sur les pratiques.

Cela dit, nous voulons simplement ajouter un commentaire à cette observation que permet l'analyse des perceptions des jeunes. Dans cette caractéristique de leurs perceptions, nous voyons le signe précurseur que cette génération vivra à son tour des difficultés bien précises de relations entre les sexes. L'histoire se répète. Les problèmes de communication paraissent loin d'être éteints, car il semble que les idées sur l'autre

sexe précèdent l'existence de rapports réels avec lui et non l'inverse. D'un point de vue éducatif, on peut se rassurer: il y a encore du travail à faire pour demain ...

Les relations avec l'autre sexe sont articulées à la sphère des relations avec les parents et à celle des relations avec les pairs. En ce qui regarde les parents, on constate que leur influence sur les relations avec l'autre sexe --lorsqu'elle existe selon les témoignages recueillis-- n'agit pas toujours directement sur le développement de la relation concrète. Elle peut aussi bien agir p le biais des idées entretenues sur l'autre personne en particulier. Pour mettre les choses au pire, au lieu d'interdire la relation, on la discréditera en faisant valoir les risques ou les mauvais côtés qu'elle pourrait comporter.

> Disons que je parle au téléphone avec une fille. A cause que c'est une fille, mon père trouve ça inutile. Si c'était un de mes amis et que je règlerais de quoi pour mes devoirs, il me laisserait faire (...) Il me l'a déjà dit que sortir avec des filles à l'âge que j'ai, c'est pas utile, c'est une perte de temps.

Elle devient alors porteuse de conflits et de tiraillements qui débouchent sur des résistances caractérisées. Ainsi, la relation amoureuse dévalorisée au nom de l'idéal du rendement scolaire, pourra facilement conduire à un désintérêt ou à un malaise face à l'école.

2.1.3 Conclusion

En reliant les pratiques culturelles et les facteurs de développement qui viennent les influencer, on en arrive à qualifier les modalités principales de l'organisation de l'univers culturel des jeunes. De cette mise en relation, il se dégage quatre modalités d'organisation: la hiérarchisation, la variabilité, la stabilité relative et l'interdépendance.

La hiérarchisation

Les pratiques culturelles des jeunes sont l'objet de préférences. Dans l'ensemble des choix qu'ils posent, on peut noter la présence d'une ou de quelques activités et intérêts dominants. Ces priorités ont des conséquences sur l'organisation de leur vie culturelle. Elles s'imposent et mobilisent les énergies, elles occupent une partie substantielle de l'emploi du temps non scolaire. L'investissement en temps est en effet un bon indice du statut prioritaire d'une activité. La régularité, la constance seront des indices additionnels. Bien qu'il ne soit pas toujours possible d'en retracer l'origine ou la raison, la pratique culturelle prioritaire s'associe souvent à l'un ou l'autre des facteurs sociaux analysés plus haut. Par exemple, on s'adonne en priorité à une activité que le père, objet d'admiration et d'idéalisation, pratique lui-même intensivement. Le même processus s'applique au meilleur ou à la meilleure amie, à l'ami(e) de coeur etc.

Parfois, ce n'est pas une activité en tant que telle qui est prioritaire mais une sphère de relations sociales; il peut s'agir alors de la famille, des ami(e)s, des amours. Enfin, activité et sphère de relations sociales se combinent et se renforcent mutuellement à l'intérieur d'un tout qui équivaut alors à une priorité encore plus marquante dans l'organisation de la vie culturelle.

La variabilité

En général, les pratiques culturelles effectives varient selon les humeurs, selon les jours et les saisons(1). Même soutenue sous l'effet de facteurs personnels ou sous l'effet des facteurs de l'environnement social, une pratique culturelle n'est pas totalement égale à elle-même ni parfaitement linéaire. Elle connaît des temps forts et des temps faibles, des périodes de retrait, de baisse de l'intérêt. La plupart du temps, ces variations viennent en droite ligne de l'environnement social. La qualité des relations sociales qui entourent une pratique culturelle peut faire naître des ambivalences, des envies d'abandon, des incertitudes et, ainsi, en modifier le cours.

La variabilité des pratiques culturelles est également le résultat d'un effet de saturation. Si on poursuit intensivement un intérêt, on a aussi le goût d'en changer. Un certain "pattern" d'alternance prend forme: on fait telle chose puis telle autre. Selon les jeunes, il semble que ce soit le moyen de maintenir l'intérêt.

La stabilité relative

Lorsqu'une pratique culturelle fait l'objet d'un intérêt intrinsèque et prioritaire, elle semble présenter en outre un caractère de stabilité dans le temps. Si elle est interrompue, ce n'est souvent que provisoirement. On désire y revenir dès que les circonstances le permettront. Ce genre de pratique culturelle correspond assez fréquemment à un intérêt qui s'est développé depuis longtemps et qui est projeté sur l'avenir. Elle entre dans les projets d'avenir, à titre d'activité professionnelle ou

---

(1) On prendra note que nous laissons de côté l'analyse de ce facteur particulier.

d'activité de loisir. Elle sert un peu de fil conducteur pour comprendre le cheminement individuel.

En pareil cas, on constate qu'il s'agit d'un intérêt actif au plein sens du terme. Le sujet concentre ses efforts, est capable de faire face aux difficultés, trace des plans, décide comment il va partager son temps et son énergie parce que cette pratique est orientée vers un but. L'univers culturel du sujet n'est pas organisé passivement: c'est d'abord lui qui l'organise.

L'interdépendance

L'univers culturel est un ensemble, un tout. Ses composantes ne sont pas étanches l'une à l'autre. Ainsi, une pratique culturelle peut avoir un effet d'entraînement sur une autre. En prenant goût à une activité, on en découvre d'autres et l'univers s'élargit. Un phénomène semblable se produit dans le domaine des relations sociales et entre celles-ci et les pratiques culturelles. Si, par exemple, la composition du groupe des pairs se modifie, il est possible que des pratiques nouvelles apparaissent.

L'effet d'entraînement est l'inverse de ce qui se passe avec la hiérarchisation de l'univers culturel. Cette dernière agit par polarisation des pratiques ou des sphères de relations sociales. L'effet d'entraînement étale et ouvre l'univers culturel. Ce sont donc deux modalités essentiellement différentes mais pourtant associées dans une même dynamique.

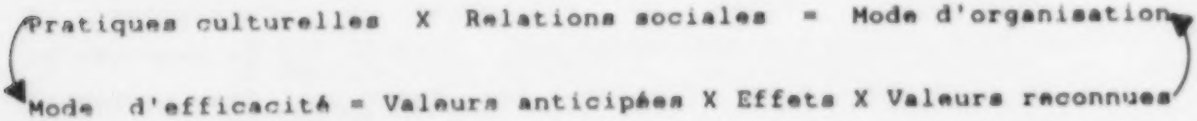
2.2 LE MODE D'EFFICACITE DE L'UNIVERS CULTUREL

Organisé tel que nous venons de le voir, l'univers culturel s'accompagne d'un ensemble d'effets dans l'expérience des jeunes. Quels sont ces effets et comment sont-ils élaborés? C'est là une question fondamentale à notre propos. En adoptant des termes encore plus conformes à notre perspective, on peut se demander comment les jeunes vont s'approprier cet univers culturel et en retirer quelque chose qui les fera se transformer de quelque façon. Car, en définitive, c'est bien ce que l'on veut dire lorsqu'on parle de "cheminement". L'examen du mode d'efficacité de leur univers culturel permettra d'y répondre. De même qu'au sujet du mode d'organisation, soulignons le côté actif sous lequel il faut voir ce deuxième aspect de la structuration de la culture.

Pour saisir ce mode d'efficacité, il faut aborder les motivations qui entourent les activités et intérêts, les effets qui en découlent ainsi que les valeurs qui y sont accordées. Ces trois éléments n'interviennent pas séparément. Elles se rejoignent et s'articulent à l'intérieur d'une même dynamique. Dans le fil de leur vie et de leur action quotidiennes, les jeunes ont des pratiques correspondant à des choix plus ou moins intentionnels de leur part. Ces choix sont orientés vers "quelque chose" de plus ou moins bien défini mais toujours marqué de valeurs anticipées: ils sont donc motivés. Par ailleurs, ces pratiques débouchent dans la réalité sur des résultats à divers plans (social, cognitif, émotif, physique etc.) et d'intensité variable. A leur tour, ces effets sont investis de valeurs et de signification, ce qui contribue à maintenir ou à élever le niveau des motivations ou, parfois, à l'abaisser. Les effets deviennent donc source ou frein à la motivation, celle-ci agissant sur le maintien d'une activité, d'un intérêt ou d'une relation. On se rend compte alors que cette élaboration de valeurs est toujours présente et que c'est elle qui donne à l'univers culturel vécu son unité.

Cette élaboration relève du processus de symbolisation que comporte toute réalité culturelle et sur lequel on pourrait longuement réfléchir d'un point de vue théorique. Nous illustrerons plutôt notre pensée par un exemple évident qui nous fera revenir aux résultats de la recherche. On peut constater que l'efficacité attachée à la pratique du sport n'est pas toujours celle qui est la plus apparente et la plus facile à observer matériellement. Elle ne tient pas seulement à la grosseur des muscles qu'on aura développés ou aux amitiés qu'on aura liées par le biais d'une activité sportive. Elle tient aussi à ce que "signifie" le fait d'avoir des gros muscles ou de plus nombreuses amitiés ... C'est d'ailleurs la raison précise qui permet de placer l'activité sportive au niveau de la vie culturelle.

Pour résumer, voici donc simplifié, sous forme schématique, comment le mode d'efficacité de l'univers culturel vient se greffer à ce que nous connaissons déjà de son organisation.



Dans la deuxième étape de présentation des résultats, nous exposerons comment les jeunes définissent et valorisent ce qu'ils retirent de leurs pratiques culturelles et de leurs relations sociales, celles-ci étant toujours envisagées sous l'angle de l'influence culturelle qu'elles peuvent avoir. Dans cet exposé, l'ordre de présentation sera le même qu'au chapitre précédent.

2.2.1 L'efficacité des activités et intérêts

La musique

Pour écouter autant de musique qu'ils en écoutent en général, on se dit que les jeunes doivent certainement y trouver quelque effet particulier intéressant à découvrir. Phénomène vaste et pénétrant, l'écoute de la musique semble aussi se raccrocher à des valeurs profondes ou très fortes dans leur subjectivité. Lorsqu'on analyse les résultats de l'enquête à cet égard, on arrive à des constatations qui prennent une toute autre allure. Au lieu d'un effet très particulier, la musique semble produire sur eux un effet plutôt fluide, parfois indiscernable et innommable.

> Pourquoi on aime la musique? C'est comme si tu nous demandais pourquoi on est au monde.

Les jeunes y trouvent évasion, détente, relaxation, divertissement.

> La musique, ça me détend. Ce me repose, Ca repose de l'école.

> C'est une détente. Je pourrais dire qu'elle occupe une grande place. C'est beaucoup de divertissement. Me semble que si il y en avait pas, ça serait "dull". Il en faut.

Par la musique, il semble qu'ils se placent dans un état protégé ou qu'ils se retirent dans un monde à part. Ainsi, les jeunes donnent l'impression de disposer un écran invisible entre eux et la réalité extérieure. Derrière cet écran, ils se sentent chez eux. D'où peut-être l'état de détente ou de relaxation qui en découle.

Une telle observation paraît aller à l'encontre de ce qui a été proposé plus haut et voulant que les jeunes trouvent dans la musique une voie d'expression à leurs tensions et conflits avec les adultes. Si un tel phénomène se passe, ce serait plutôt dans l'affirmation de leurs goûts, qu'ils reconnaissent la plupart du temps différents de ceux de leurs parents ou dans le niveau sonore où ils écoutent la musique(1). Quant à la musique elle-même, il apparaît, si l'on se fie à nos données, qu'on y cherche davantage une détente, un changement, une rêverie qui pourra prendre le chemin de la réflexion dans quelques cas.

> J'écoute des chansons plutôt françaises. Je suis portée à écouter les textes des chansons, puis des fois ça me fait réfléchir. Des fois, il y a des choses, c'est pas mal vrai. Ils passent des messages et puis tu te dis: "Wow! ben sais-tu, c'est pas bête cette affaire-là!". J'y pense, puis des fois quand je vois du monde agir, je pense à une chanson. Ca revient.

Le rejet quasi systématique du "heavy metal" comme source de stress et de dérangement vient d'ailleurs appuyer ces observations.

Ce qui semble le plus important à souligner quant à ce que les jeunes puisent dans la musique est la distinction très nette qui existe selon qu'on fait de la musique ou qu'on en écoute. Ceux et celles qui font de la musique en retirent

---

(1) Le niveau sonore élevé où les jeunes aiment écouter "leur" musique ne contribue-t-il pas justement à les mettre en retrait ou à les anesthésier par rapport au monde réel?

des effets qui n'ont rien de comparable avec ce que produit la seule écoute, quel qu'en soit le genre ou le contexte. La pratique active de la musique n'exclut pas l'aspect de détente ou d'évasion mais elle comporte davantage. Il y a d'abord la découverte technique, la maîtrise d'un instrument, la dextérité, la souplesse. A cette découverte s'ajoute le contact avec le monde de la musique: les styles, les compositeurs qui ont marqué l'histoire musicale, l'expression artistique propre à ce médium etc. Ensemble, ces aspects constituent des apprentissages et, en même temps, fournissent l'occasion de découvrir son potentiel et de le trouver bon.

La performance en spectacle agit comme un catalyseur. La découverte de son talent est amplifiée par la confirmation que donne l'auditoire.

> On a fait un spectacle. C'a été une réussite. Merveilleux! C'était pas grand'chose, un party de cabane à sucre, mais le résultat a été positif. Tous les gens ont apprécié ça sans bon sens. Les félicitations à plus finir. Ça a encouragé tout le monde. Là, le groupe s'est dit: "C'est pâté!" C'est une expression ... On sait ce qu'on a dans le ventre un peu.

La manifestation extérieure ou publique de la pratique musicale apparaît ainsi comme un point tournant dans l'efficacité réelle et symbolique. La valeur attachée à ce qu'apporte la musique est accrue et stimule fortement la motivation qui atteint alors le niveau de la persévérance.

La pratique de la musique, c'est l'expression de ses sentiments aux autres. C'est la communication avec l'extérieur et c'est de cette façon même le contraire du conflit ou de la rupture. Même si les sentiments exprimés étaient ceux de la révolte contre le monde adulte, le seul

fait de les exprimer devient à notre avis une perche tendue vers ce monde adulte. Dans les résultats, les sentiments qu'exprime la pratique musicale ne sont pas ceux de la révolte: il est question de joie. Faire de la musique, c'est communiquer de la joie aux autres, quelle que soit la génération à laquelle ils appartiennent. Cet effet de la pratique musicale est valorisé par un signe absolu: le bonheur. Dans les témoignages, cette valeur emprunte le langage du discours amoureux. Cette allusion à l'état d'extase ou de plénitude que procure l'expérience amoureuse amène à penser qu'il serait difficile de trouver une élaboration de valeurs plus fortes, plus prégnantes, plus significatives que celle-là.

> Automatiquement, les gens ont une réaction comme ça: ils aiment la musique, ils t'aiment. C'est épatant! Il y a le sentiment d'être aimé, mais il y a aussi le sentiment que tu fais ce que t'aimes et puis tu le partages avec du monde et puis le monde aime ça. T'es ben content. Tu te dis: "les deux ou trois heures que j'ai pratiquées pour tel petit bout dans une chanson, c'était difficile. Ben, ça vaut la peine". Tu fais ce que t'aimes puis t'es heureux, le monde aime ça. Moi, j'en demande pas plus.

Pratiquée en groupe, la musique devient un médium encore plus fort. La communication à l'intérieur du groupe devient porteuse de l'expression artistique et inversement. Les individus formant le groupe se connaissent davantage et voient leurs liens se consolider à travers l'exercice de la musique. L'expression musicale est plus poussée parce que

constamment reformulée, critiquée, travaillée à l'intérieur du groupe. Meilleure, elle devient plus gratifiante et plus valorisée. Objet de performance en spectacle, elle sera revêtue de plus de signification encore(1).

Indépendamment de ce dernier aspect, le processus de valorisation entourant la musique considérée globalement --qu'il s'agisse de pratique active ou d'écoute-- est marqué par une forte connotation négative. En d'autres mots, on donne au(x) genre(s) qu'on aime de la valeur en rejetant et en critiquant les autres. Cela ne correspond pas à une dynamique exclusive à la musique mais se retrouve néanmoins de façon très évidente dans ce cas.

> Le rock (heavy) c'est de la musique de sautés. C'est niaiseux. N'importe qui serait capable de faire ça: des cris, de la guitare... C'est fort! Tu comprends quasiment rien. C'est juste du criage. Tu peux pas comprendre les paroles. Ils parlent de diable là-dedans.
>
> Michael Jackson, Culture Club, c'est commercial. C'est commercial au coton!

Devant ce phénomène, il y a lieu de rappeler l'importance de la musique comme élément distinctif et affirmatif d'une génération. D'après nous, cette affirmation joue dans plusieurs sens à la fois. On s'affirme en dévalorisant la musique écoutée par les parents. On s'affirme en faisant preuve de connaissance de la variété des genres et en en sélectionnant un certain nombre pour en rejeter d'autres, au nom de critères de valeur précis appliqués aux groupes qui produisent tel ou tel autre genre de musique.

---

(1) Concrètement, la pratique de la musique en groupe n'apparaît qu'en milieu aisé. Il est donc possible que l'efficacité ci-haut décrite relève aussi du milieu.

Il y en a qui chantent, c'est rien que pour faire de l'argent. Tandis qu'il y en a d'autres, ils chantent parce qu'ils veulent chanter. Ils ont le coeur de chanter.

Il y en a qui font de la musique, c'est tout mélangé. C'est le style Boy George ou encore Michael Jackson. On peut pas coller un style sur ça. Il y a un peu de tout dans ça. Mais, c'est ce qui marche. Ca parle soit de la danse ou de choses à un niveau bien ordinaire. C'est rien qui apporte de quoi de nouveau aux gens. Tous les groupes parlent de la même chose, soit la danse ou l'amour en général entre les garçons et les filles. C'est sûr, c'est bien beau. Mais depuis que la musique existe, ils parlent rien que de ça.

Le rock heavy c'est des groupes qui prennent à peu près tous de la drogue. Ils chantent, puis ça saute, ça crie. Il y en a en masse qui aiment ça.

Par extension, les critères de valeur peuvent s'appliquer à d'autres jeunes de sa génération qui, en adoptant tel genre de musique particulier, affichent des valeurs, des attitudes, un mode de vie qui ne paraissent pas conformes à l'idéal de normalité qu'on s'est défini. Finalement, on constate que si la musique peut servir d'instrument d'affirmation, celle-ci allant même jusqu'à l'opposition ou peut-être la révolte -- quoique nous n'ayions pas précisément trouvé cette dernière dimension dans nos données-- elle peut aussi servir comme instrument d'expression de son conformisme à l'égard de manifestations culturelles perçues comme menaçantes.

La télévision

Comme on l'a mentionné déjà, les jeunes n'ont que rarement introduit le thème de la télévision comme élément de leur univers culturel. Cela n'enlève pas toute importance à cette présence dans leur vie. A ce sujet, les résultats du sondage peuvent offrir un point de départ à la réflexion. En moyenne, le temps d'écoute chez les jeunes est de 21,1 heures par semaine, seules les filles du professionnel en milieu défavorisé (centre) présentant une moyenne d'heures d'écoute significativement différente (34,1 heures) par rapport à la moyenne générale. Si on se réfère à une unité de temps égale à une semaine, cette moyenne représente 12,5% du temps total et 18,0% du temps de veille lorsqu'on fixe celui-ci à 16 heures par jour. Les jeunes consomment donc en moyenne près du cinquième de leur temps à regarder la télévision, ce qui apparaît non négligeable.

Les données d'entrevue ne renseignent pas systématiquement sur le nombre d'heures par jour ou par semaine passées devant la télévision. Toutefois, n'oublions pas que les jeunes de l'enquête font statistiquement partie de la population visée par le sondage. Ils sont donc quelque peu concernés par ces résultats.

Pourtant ce n'est pas tellement le nombre d'heures d'écoute qui nous intéresse que la façon dont ils occupent ce temps. L'importance quantitative de celui-ci ne fait d'ailleurs qu'accroître l'intérêt de comprendre l'utilisation qu'ils font de ce médium et, d'abord, le type de contact qu'ils établissent avec lui. Pour y arriver, il faut se demander qu'est-ce qu'ils captent ou rejettent du message télévisuel et qu'est-ce qu'ils valorisent à l'intérieur de ce qu'ils captent. Nous allons donc essayer de repérer les filtres culturels par lesquels ils reçoivent et intègrent ou non ce message. Cela nous donnera l'occasion de constater, comme l'ont fait Roger de la Garde et Lynn Ross dans leur

étude déjà citée, que les 15-16 ans sont des consommateurs avertis en matière de télévision et qu'ils ont des critères d'évaluation relativement précis.

Pour passer du visible à l'invisible (!) en fait de réaction à la télévision, arrêtons-nous d'abord sur la place qu'ils lui accordent par rapport à leurs projets concrets, dans les autres domaines de leur vie culturelle extra-scolaire. Cette place n'est jamais exclusivement prioritaire, même chez les plus insatiables adeptes de la télévision. En général, la télévision apparaît comme indifférente ou comme relativement influente par rapport aux autres projets. A ce sujet, des nuances seront à apporter selon le sexe et le secteur de formation, mais concrètement cela veut dire qu'on peut, selon diverses circonstances, lui sacrifier l'un ou l'autre projet. Mais, de l'avis de plus d'un jeune, on ne lui sacrifie jamais les choses auxquelles on tient. C'est sur les choses ennuyantes et obligées qu'elle prend le dessus.

> J'aime mieux regarder un bon film qu'aller me planter la face en arrière d'une tondeuse à gazon ou aller arracher la mauvaise herbe dans le jardin. C'est pas tout le monde qui aime ça. Moi, j'aime mieux regarder la télé.
>
> Tu vois quelque chose de drôle, tu sais que c'est un bon film qui a passé au cinéma, c'est bien populaire, puis tu vois tes devoirs de chimie à côté ... C'est vrai que la télévision c'est pas mal une concurrente pour les devoirs. Chez nous, la télévision gagne tout le temps.

Si la télévision peut à l'occasion empêcher la réalisation de projets, cela veut-il dire qu'on en n'est que relativement dépendant au cas où elle vient à faire défaut? L'état de manque face à la privation de télévision n'est pas généralisé, pas plus que son contraire. Nous avons supposé que l'influence de la télévision serait la plus grande là où il y aurait à la fois abandon de ses projets au profit de la télévision et état de manque face à son absence. Nous n'avons rencontré qu'un seul cas où ces deux types de réaction se produisent. Aussi, les jeunes ne nous apparaissent pas comme étant à la remorque de la télévision dans leur vie.

Assez peu négative par rapport aux projets existant par ailleurs, la télévision paraît encore moins souvent positive. Dans quelques cas exceptionnels, on peut observer que des initiatives, des idées de projets ont germé à partir de l'écoute d'une émission.

> Ca m'est arrivé de faire une randonnée de bicyclette. J'avais vu ça à la T.V., puis ça m'a intéressé. Ca nous a poigné, puis on l'a fait.

> Ils avaient montré du monde qui était allé camper dans une place où il y avait des "swamps". Ils pouvaient pas camper ailleurs, puis les tentes étaient après s'enliser. Ca fait qu'ils avaient planté les tentes dans les arbres. Puis, une fois, j'suis allé camper, j'ai essayé ça. Je trouve ça le fun.

L'utilisation active et concrète de la télévision passe cependant bien après l'utilisation normative, imaginaire, émotive ou même informative qu'on peut en faire. L'intervention du message télévisuel qu'acceptent les jeunes paraît se situer dans l'ordre de l'invisible plutôt que du

visible: celui des idées et opinions, des émotions, des valeurs. A n'en pas douter, le conditionnement idéologique y occupera une place importante.

Avant d'aller plus loin sur ce terrain, il faut faire ici une exception. Il y a un domaine où les jeunes reconnaissent à la télévision une influence bien réelle: c'est celui de la consommation. C'est là une caractéristique générale que certains admettent ou que d'autres déplorent. Il n'en reste pas moins que la consommation semble s'associer à la télévision comme dans une relation de cause à effet: "ça fait consommer" disaient-ils en entrevue, sur un ton de résignation devant la fatalité. Précisons qu'il s'agit pour beaucoup de consommation alimentaire.

> Toute la soirée, ils te parlent de bouffe durant les annonces. Ca fait que là, moi je mange toute la soirée. C'est effrayant! Ils nous montrent quelque chose, du fromage ... Ah! ça serait bon une tranche de fromage, hein!

Il est intéressant de noter que c'est très souvent en faisant référence à leurs pratiques de consommation qu'ils nous répondaient lorsque nous les interrogions sur les pratiques nouvelles dont la télévision avait pu leur donner l'idée ou le goût.

S'ils admettent pour la plupart sans trop de difficultés cette réaction de leur part au message publicitaire télévisuel, plusieurs prennent la précaution d'indiquer que leur comportement de consommation ne se laisse modifier que "de temps en temps" ou "pour pas longtemps" ou "superficiellement" sous l'effet de la publicité. Bien que nous ne disposions pas de données indépendantes sur leurs comportements de consommation réels, il paraît justifié de croire en une certaine tendance à minimiser, par le discours, l'ampleur de cette réaction dans le comportement. Dans le

débat que suscitait parfois l'entrevue à ce sujet, on pouvait remarquer un phénomène de correction mutuelle, les uns mettant les autres en garde contre le mode d'intervention subtil et inconscient qui est celui de la publicité et qui fait qu'on consomme toujours plus qu'on ne le croit.

Si, de manière générale, on reconnaît répondre au message publicitaire télévisuel par la consommation, on ne tient pas partout un discours critique sur la publicité. Ainsi, on ne trouve pas d'élément de critique de la publicité en région alors qu'on en trouve au centre, sous des formes parfois rudimentaires ou parfois relativement élaborées et sophistiquées. Cette différence entre la région et le centre mérite d'être retenue.

Si l'on tente maintenant de saisir la réaction "invisible" des jeunes face à la télévision, on entre dans un monde d'une très grande complexité sur laquelle une étude englobante comme la nôtre ne prétend pas dire le fin mot. Malgré tout, nous essaierons de rendre un peu plus "visible" ou appréhensible cette réaction dans ses plus importantes dimensions. Au préalable, une remarque s'impose. La nature de cette réaction semble présenter plus de diversité et de complexité suivant l'intensité du régime télévisuel. L'importance quantitative du temps d'écoute entrerait en jeu pour comprendre la nature de la réaction à cette source d'influence. De prime abord, cela peut paraître évident parce que l'individu s'expose dans ce cas à un message non seulement plus important au point de vue du temps mais aussi plus diversifié. Par contre, si on compare la façon dont est reçu et perçu le même genre d'émission chez des jeunes qui consomment beaucoup de télévision par rapport à d'autres qui en consomment moins, on sent une différence, la réaction des premiers apparaissant plus intense, plus profonde ou plus nuancée que celle des seconds. La pénétration du message serait plus marquante dans leur cas, ce qui n'empêche pas, faut-il préciser, toute possibilité de critique.

Quant aux jeunes qui s'affichent ouvertement contre la télévision en s'appuyant sur des arguments de passivité, de perte de temps ou de créativité, on constate qu'ils en écoutent quand même, ne serait-ce que quelques heures par semaine et que leur réaction à la télévision ne semble pas radicalement différente de celle de la majorité des autres(1). Par contre, si on regarde leur univers culturel en dehors de la télévision, on découvre non seulement des personnes actives mais dont les activités sont en quelque sorte uniques ou exceptionnelles par leur nature même et par l'intensité où elles sont pratiquées. C'est parmi les jeunes "anti-télévision" qu'on trouve les individualités les plus particulières par rapport à l'ensemble de tous ceux et celles qui ont participé à l'enquête.

A travers l'analyse des témoignages des jeunes en entrevue, nous avons pu répertorier une vingtaine de dimensions nous permettant de connaître ce qui les porte vers la télévision ou ce qui se passe en eux lorsqu'ils l'écoutent. Ces dimensions renseignent donc sur les diverses attitudes dont est faite leur réaction à ce médium culturel. En parcourant cette liste, on verra que certaines dimensions pourraient logiquement se combiner les unes aux autres ou s'inclure les unes dans les autres. Nous ne l'avons pas fait

---

(1) Cette observation pourra sembler contradictoire par rapport à ce qui vient d'être avancé un peu plus haut. Néanmoins, on peut supposer que la différence est plus facile à cerner pour un usage au-dessus que pour un usage au-dessous de la moyenne. Il est toujours difficile de discuter d'une chose qui n'existe pas. Toutefois, une analyse plus axée que la nôtre sur les aspects quantitatifs de l'écoute y arriverait probablement mieux.

pour respecter la réalité des données empiriques où ces liens logiques ne sont pas toujours établis et où ils s'excluent parfois(1).

1) Acquisition d'information(s), de notion(s), de connaissance(s).
2) Vision de la réalité politique.
3) Formation de l'opinion, du sens critique.
4) Réflexion sur soi, les autres, l'homme, la société.
5) Identification à des situations, des personnages.
6) Adoption de modèles de comportement ou de façons de penser.
7) Rêve, évasion de la réalité, de l'habituel, de l'ordinaire, travail de l'imaginaire.
8) Détente, relaxation, défoulement.
9) Passe-temps, désennui.
10) Perte de temps, passivité.
11) Emotions (peur, plaisir, tristesse, angoisse).

---

(1) Par exemple, face à une émission dramatique, un individu reconnaît éprouver des émotions alors qu'un autre évalue la qualité de l'intrigue et qu'un troisième s'arrête surtout à la production technique. Un quatrième pourra combiner toutes ces dimensions. Enfin, un cinquième pourra y être complètement indifférent. Il en va ainsi de l'écoute d'une émission d'information. Elle peut entraîner une réflexion à partir de la vision de l'actualité politique ou des faits divers comme elle peut ne rien déclencher pour être vite délaissée au profit d'une émission à caractère dramatique.

12) Attrait pour le dramatique (richesse et imprévisibilité de l'intrigue, action, mouvement, péripéties, interprétation).

13) Attrait pour le réalisme (reconstitution authentique, récit véridique, historique, biographique).

14) Attrait pour le technique (trucage, montage).

15) Attrait pour l'humoristique (personnages, situations, genres d'émissions ou de films).

16) Attrait pour ce qui apporte une stimulation morale ou psychologique.

17) Attrait pour l'esthétique et le visuel (qualité, beauté de l'image, du décor, des personnages).

18) Connaissance des partenaires d'écoute (à partir des discussions suscitées par le message télévisuel).

19) Stimulation des goûts, projets, intérêts et objectifs personnels

20) Oubli, détente, relaxation, défoulement ou repos de l'école.

A noter que l'ordre de présentation de ces dimensions ne suppose pas une importance croissante ni décroissante. Il a été constitué par simple association. Ce sont cependant les douze (12) premières dimensions qui apparaissent le plus généralement dans les perceptions des jeunes sur la télévision. Dans cet ensemble, l'une ou l'autre dimension ou regroupement de dimensions s'affirmera suivant qu'il s'agit des filles ou des garçons, du général ou du professionnel, du centre ou de la région. Parfois, c'est par son absence systématique qu'une dimension se fera sentir. D'autres fois, ce sera par sa formulation essentiellement négative.

La réaction des jeunes face à la télévision pourrait se caractériser globalement par deux types de positions où l'on découvre ce qu'elle produit sur eux -- c'est-à-dire ce qu'ils captent du flot de ses messages-- et ce qu'ils valorisent. Premièrement, leur réaction se caractérise par une attitude très sélective face aux émissions à caractère informatif et documentaire. Dans tous les groupes, on constate que pour être jugé digne d'intérêt et d'attention, ce genre d'émission doit répondre à des critères qui sont presque toujours formulés par leur contraire parce qu'ils ne sont pas rencontrés dans la réalité télévisuelle qui s'offre à eux. Ces critères changent selon les groupes, mais certains réapparaissent systématiquement. Le critère qui paraît être le plus fondamental est de se sentir concerné par l'information quelle qu'elle soit. On est sensible à une information qui rejoint la réalité vécue personnellement. En conséquence, on écoutera surtout les nouvelles locales et régionales. On pourra se sentir touché par les faits divers qui se passent dans son quartier, qui arrivent aux personnes du même âge ou du même sexe que soi. On sera attentif aux nouvelles se rapportant aux manifestations de contestation étudiante ou syndicale en milieu scolaire.

> J'écoute les premières nouvelles, le général: les incendies, les meurtres, ce qui se passe. J'écoute plutôt par curiosité. Pour savoir ce qui s'est passé. Comme le feu à l'ancienne compagnie Cadbury, j'ai trouvé ça le fun de le savoir parce que j'ai resté à côté de ça 10 ans. J'ai trouvé ça le fun de le savoir.
>
> Admettons qu'il y a de quoi qui m'attire, les nouvelles, je vais les regarder. Les enfants qui se sont fait violer ou quoi que ce soit ... Je veux en savoir plus.

> Les enfants qui se sont fait attaquer ou enlever, ça m'intéresse beaucoup. Je tiens à savoir qu'est-ce qui va arriver. J'en prends note pour savoir quoi faire ou qu'est-ce qu'ils vont faire.

La nouvelle nationale et, encore plus, internationale laisse plutôt indifférent, à part quelques rares exceptions. Il ne faudrait d'ailleurs pas oublier de relier ce phénomène à la manière de réagir au fait politique que nous avons déjà abordée et sur laquelle nous reviendrons plus longuement. Peut-être de tels résultats seront-ils assimilés à ce que d'autres études ont trouvé: rappelons l'étude déjà citée de Sorecom sur les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans où l'on suggère que les jeunes sont plus préoccupés de leur place dans la société et tournés vers eux-mêmes que soucieux de changer l'ordre des choses. En fonction de la distinction que nous avons déjà établie(1), en fonction également des conditions sociales que vit la jeunesse actuelle, nous nous abstenons de souscrire à ce point de vue. Car, c'est probablement en se tournant vers eux-mêmes qu'ils finiront par se convaincre ou par convaincre les autres de changer l'ordre des choses où ils ont eu effectivement de moins en moins de place depuis quelque temps déjà.

Le corollaire immédiat de ce premier critère de sélection c'est que tous les sujets d'information ou de documentation ne sont pas également reçus. Cela ne s'applique pas seulement au contenu (chacun et chacune n'étant pas sensibles aux mêmes réalités) mais à la forme de la présentation. Sera valorisé ce qui n'exige pas de préalable pour rendre l'écoute abordable et le message compréhensible.

---

(1) Voir Partie 2.1.

> Bien souvent, ça parle de science. Il y en a des émissions que j'ai déjà écoutées, c'était des mots qu'on connaît pas. Me semble que tu restes surpris. T'ouvres la télévision, puis tu vois que c'est des grandes affaires. Ben, moi je l'écoute pas.

Par une telle exigence, les jeunes démontrent leur familiarité et leur sensibilité à l'une des caractéristiques essentielles du message télévisuel: l'instantanéité. Ce qui ne peut être compris tel qu'il se donne, ce qui suppose, pour y arriver, le discours progressif de la démonstration accompagné de ses références et de ses mises en contexte ne correspond pas au langage de l'image qui, - principe, se comprend telle quelle(1). Les critères de valeur par lesquels les jeunes répondent à l'information télévisuelle semblent donc avoir été prédéterminés par le mode d'intervention propre au médium lui-même(2).

---

(1) Ce qui ne vaut pas toujours dire qu'une image vaut mille mots, ainsi qu'on aime à le répéter mais qu'elle a le pouvoir de susciter une compréhension immédiate à un certain niveau vu la densité d'informations qu'elle transmet.

(2) Pour éclairer davantage cette question, il faudrait remonter à l'écoute de télévision des tout-petits enfants.

Accompagnant ce critère d'évaluation et de sélection face au genre informatif ou documentaire, le critère de simplification-vulgarisation apparaît dans la réaction à la télévision. Ce n'est donc pas tant au fait de traiter de sujets avec pour intention d'informer ou d'instruire que les jeunes semblent réticents mais à la façon, à la formule qu'on emploie pour y arriver. Plusieurs se disent intéressés à des émissions de ce genre, y compris les émissions d'information proprement scientifique, mais ils s'attendent à ce que la télévision le fasse en langage accessible. C'est pourquoi, on apprécie les émissions éducatives pour enfants. Pour la même raison, on suit avec plus d'attention des émissions où l'information se mêle au genre dramatique qui interpelle son auditoire par des procédés différents. On accepte donc l'information lorsqu'elle "s'anime" ou lorsqu'elle emprunte à la formule du spectacle.

> Il y a des émissions qui sont pas nécessairement toujours sérieuses. J'ai trouvé des affaires comiques. Comme par exemple, c'était sur le début de la médecine, toutes les gaffes qu'ils faisaient. Il y en a un qui disait: "Il faut se laver les mains". Personne voulait le croire. En fin de compte, il a réussi à avoir raison. Des choses de même, ça peut être le fun. Ils vont pas nécessairement dire "X + 2 =". Ils disent pas ça raide de même, ou "ça c'est le fémur, ça c'est ci, ça c'est ça".

Un dernier critère doit être mis en évidence dans la réception des jeunes à l'information et il s'applique plus précisément au domaine de la nouvelle sur l'actualité. De manière très répandue quoique non généralisée, on se montre réfractaire à ce type d'information à cause de son effet démoralisant. Jour après jour, année après année, les

nouvelles sont mauvaises. Elles décrivent le malheur, la violence, la pauvreté, la bêtise des hommes politiques, les catastrophes à l'échelle planétaire etc., etc. Au-delà du désintérêt apparent des jeunes se cache un effet de saturation. Pour mieux le comprendre, il faut mettre en parallèle l'âge de cette population et le développement des moyens de communication de masse. Comme le proposait Jean Paré, dans un éditorial relativement récent, "le baby boom a coïncidé avec le media-boom" de sorte que, depuis qu'ils sont au monde, les jeunes ont été bombardés de messages qui "en clair et en subliminal (...) constituaient un véritable terrorisme". Car, "par essence, les médias ne sont pas optimistes" ajoute Jean Paré(1). Dès lors, certaines conséquences paraissent inévitables, d'autant plus qu'étant jeune, on ne se trouve pas en possession des moyens qui pourraient peut-être finir par apporter des changements. Entre se laisser déprimer ou ne pas écouter les nouvelles, il semble que les jeunes soient plus spontanément portés vers le second choix que vers le premier.

> Si tu veux faire des cauchemars, t'écoutes les nouvelles. C'est jamais des bonnes nouvelles. V'là un an, quand les nouvelles commençaient, je fermais la télévision puis je me disais: "j'aime mieux rien entendre". Maintenant, je les écoute. C'est important parce que tu sais ce qui se passe, t'es au courant. Mais, pour le moment présent, quand j'écoute ça, c'est pas quelque chose qui me relaxe pantoute.

En somme, leurs critères face à l'information étant assez peu satisfaits, les jeunes ont tendance à la délaisser. Notre analyse nous autorise à penser que ce n'est pas l'information en tant que telle mais la forme où elle se

---

(1) Voir "La jeunesse? Fichez-lui la paix!", Jean Paré, L'Actualité, Septembre 1983.

réalise qui ne les intéresse pas. C'est la raison pour laquelle la dimension d'acquisition de notions et connaissances est faible dans l'ensemble des résultats: quand on la rencontre dans les données, on découvre en même temps qu'elle n'est pas prédominante et qu'elle est assez souvent perçue sous un angle négatif. Cela s'accompagne --et peut-être même provoque-- une faible présence de la dimension de formation de l'opinion et du sens critique. Peu motivés par l'information, ils se tournent plutôt vers le spectacle télévisuel sous ses nombreuses manifestations concrètes... dans lesquelles le message sous-jacent qui est émis n'est-il pas que "tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes"(1).

Cette deuxième position caractéristique de la réaction des jeunes à la télévision comporte elle aussi des critères qui doivent être satisfaits bien qu'ils ne paraissent pas aussi nombreux ni aussi explicites que face à l'information. Car, même s'ils offrent toutes les apparences, selon la nature de leurs choix d'émissions, d'être acquis à une télévision de spectacle, les jeunes soumettent ces émissions à leur grille d'évaluation et de sélection. Cela comporte des aspects spécifiques au sexe, au secteur de formation et au milieu. Dans l'immédiat, examinons ce qui ressort comme caractéristiques générales de cette prédilection pour une télévision de spectacle qu'on peut observer chez l'ensemble d'entre eux.

---

(1) Ainsi, la célèbre phrase de Voltaire avait-elle un caractère annonciateur.

Où et comment les jeunes trouvent-ils leur spectacle, c'est-à-dire ce qui capte et mobilise leur attention, contrairement à l'information qui y arrive mal? Que trouvent-ils dans cette télévision qui leur fait passer le temps tout en apportant de la détente, qui les amène dans un ailleurs pas toujours meilleur mais vraisemblablement plus captivant(1).

Plusieurs genres et sous-genres constituent pour eux le spectacle. Par mesure de simplification, nous les regrouperons en quelques grandes catégories(2). La première correspond aux émissions axées sur le jeu (verbal) et la compétition. C'est l'écoute des quizz, des concours. La plus populaire de ce type d'émissions est The Price is Right au réseau anglais. Vérifier si l'on connaît ou non la valeur marchande des choses constitue un élément de curiosité chez les jeunes et l'on ne peut guère s'en étonner vu la société de consommation qui est la leur. Cette émission --et celles qui lui ressemblent-- déclenche un autre intérêt: on s'identifie aux participants et l'on vit le suspense qu'ils connaissent, on se réjouit de ce qu'ils gagnent ou on les envie.

> Jusqu'à la fin, tu sais pas qui va gagner, qui gagnera pas. Tu peux dire moi je miserais tant (...) C'est le fun, tu t'obstines avec ta soeur pour savoir qui va l'avoir (...) Il y a la valeur des affaires. C'est des affaires qu'on voit souvent de nos jours.

---

(1) Ce pouvoir de captation ne réside-t-il pas en partie dans le dénouement heureux ("happy end") typique de ce style de télévision.

(2) Cette classification résulte de l'analyse de nos données. Il ne faudra pas chercher à l'assimiler aux grilles de programmation.

On notera que ces émissions font partie de celles dont on dit qu'elles font apprendre, selon quoi le prix des choses semble avoir un prix dans les valeurs des jeunes.

La deuxième catégorie est constituée par le sport. Contrairement à ce que nous croyions, le sport n'est pas très recherché à la télévision. Cette remarque rejoint ce que nous en disions plus haut: les jeunes aiment faire du sport plutôt qu'en regarder. De plus, si on trouve des amateurs et amatrices de sport télévisé, on ne peut pas dire qu'il soit aussi important pour celles-ci que pour ceux-là. Les filles peuvent écouter des parties de hockey ou de baseball, mais jamais cela n'atteint un intérêt passionné comme cela arrive chez les garçons.

> Quand les Nordiques ont perdu, j'ai tout défoncé. L'arbitre, si je l'avais eu à côté de moi, il serait plus là (...) Il y en a qui vont écouter une "game", ils aiment ça. Qu'ils perdent ou qu'ils perdent pas, ils disent rien. Moi, j'vas tout dire ce que je pense d'eux autres. Chaque gars, j'vas dire ce que je pense de lui. Je me choque. Des fois, si ils perdent vraiment, j'aime mieux écouter d'autre chose. Je tourne le poste (...) J'vas voir de temps en temps si ils gagnent ou si ils ont repris. Si ils ont repris, ben là j'vas me remettre dans la "game".

Chez elles, la valeur du sport se situe dans la pratique alors que chez eux, elle se situe également dans sa représentation, à la télévision incidemment.

La troisième catégorie peut être formée à partir de quelques genres ayant en commun le spectacle au sens habituel du terme: "talk-show", "variété", "vidéo-clip", "dessins animés" etc. Nous l'appelerons précisément variété. Plusieurs dimensions sont présentes dans l'intérêt pour cette catégorie d'émissions: l'humoristique, le visuel, sans compter l'intérêt pour la musique, les vedettes de l'heure etc. Toutes ces dimensions en rejoignent implicitement d'autres: l'humour, le rêve, l'évasion, la détente, l'identification à des personnalités célèbres. Tout cela va de soi: c'est la réaction attendue et prévisible. Mais, l'écoute de telles émissions peut vouloir dire autre chose chez les jeunes. On y trouve une dimension de réflexion sur les limites de la condition humaine. A partir de cas extrêmes (la vedette ou le "petit-bonhomme" qui est plus un sur-homme qu'un sous-homme) on réfléchit sur soi, sur l'être humain ordinaire.

> Je trouve ça le fun d'apprendre des affaires cocasses sur les vedettes parce que la plupart du temps, ils les montrent comme des saints. Il leur arrive jamais rien. Tandis que là, ils vont chercher des choses que le chanteur ou l'acteur aurait jamais dit.
>
> Les petits-bonhommes, ça c'est super. Ils font des gestes que toi t'es pas capable de faire. C'est ça qui est le fun. A un moment donné, tu vois un bonhomme, tu vois sa tête r'voler dans les airs. C'est pas des affaires que toi tu pourrais faire.

Les autres catégories retenues par les jeunes nous font changer d'univers télévisuel et entrer dans le spectacle dramatique. En premier lieu, viennent les téléromans et les séries. A propos des téléromans, il est nécessaire

d'apporter une précision. Un partage très net s'opère selon le sexe pour l'écoute du téléroman. Les garçons n'en regardent pas. Les filles en regardent mais les critiquent. A cette règle rigide dans la réaction des jeunes, un téléroman fait exception: Le temps d'une paix. Garçons et filles l'apprécient pour l'humour, la découverte d'une société passée et de ses techniques, d'une société qui vivait avant l'ère du confort et de l'aisance matérielle. A y regarder de près, cet intérêt pour le passé recèle de nombreuses dimensions: réflexion sur l'histoire, sur la société d'auto-suffisance et son contraire, sur la technologie et son évolution, sur le mode de vie.

> Ca sort des autres téléromans. Dans les autres téléromans, une tombe en amour ou l'autre tombe enceinte. Tandis que ça, ça se vit pas dans notre époque, ça se vit en 1920 (...) En 1920, on était pas là nous autres. Ca nous fait voir comment ils vivaient dans ce temps-là. Ils allaient chercher les patates dans un champ. Nous autres on va au magasin à deux coins de chez-nous. Ils avaient des autos à "crinque" en avant, des calèches, des affaires que nous autres on n'a plus. Tu regardes ça, tu te dis: "on est bien aujourd'hui". Dans ce temps-là c'était la misère, ils travaillaient dans les champs à tous les jours, tandis qu'aujourd'hui, on se plaint le ventre plein quasiment.

L'intérêt des garçons pour le téléroman ne va pas au-delà de ce cas particulier. A l'opposé, il prend une extension très grande chez les filles, tout en restant critique. On pourrait même affirmer que leur critique est aussi importante sinon davantage que leur intérêt à l'égard de ce genre télévisuel bien québécois. En effet, les filles

jugent la qualité dramatique du téléroman tout en demeurant attachées à sa formule alors que chez les garçons ces critères conduisent à l'exclusion.

La série, dont on connaît de plus en plus d'exemples et qui nous semble être un héritage de la télévision américaine, éveille un intérêt beaucoup plus généralisé que le téléroman. Genre en voie de définition qui emprunte à la littérature, au cinéma, tout en cherchant encore sa véritable facture télévisuelle dans certains cas, la série ne présente pas les défauts qu'on reproche aux téléromans et semble apporter quelque chose que le film n'apporte pas. Au spectacle de la série, on vit l'émotion, on rêve et on s'identifie aux personnages comme dans le film mais, en plus, on découvre le passé ainsi que des contextes sociaux différents et leurs problèmes.

> Ça nous apprend à connaître telle situation, tel personnage. Ils relatent des faits. Quelqu'un qui nous a vraiment marqué, ça va nous rester. Ça se passe dans les vieux pays, en Europe (...) On voit comment ils étaient, comment ils se débrouillaient, qu'est-ce qui se passait: la politique, le racisme, n'importe quoi...

Dans son caractère de continuité relative, la série permet peut-être d'établir un contact plus sûr avec l'histoire. A la lumière des données ainsi qu'à l'observation de ce genre, notre interprétation est à l'effet que cette découverte de la part des jeunes pourrait tenir au rythme progressif et périodique de la série. En termes simples, les choses auraient plus de chance de se mettre en place dans l'esprit de l'auditoire par cette formule que par d'autres.

L'intérêt pour le genre série se concrétise quelquefois du côté de la télévision anglo-américaine. Ce sont alors des goûts jeunes qui se manifestent: Fame, Happy Days. En même temps qu'on entretient son intérêt pour la danse, un autre modèle d'école ou la vie communautaire par exemple, on apprend aussi l'anglais. Un anglais qui est, nous dit-on, le vrai, celui qu'on parle et non celui qu'on enseigne à l'école.

Avec le film, on en arrive à la dernière catégorie de spectacle chez les jeunes. Le film représente le point de ralliement universel de leur intérêt pour la télévision. Pour plusieurs, c'est la plus grande partie du régime télévisuel. Pour certains, c'est presque l'unique objet d'intérêt. Tous et toutes regardent des films et l'on doit dire que c'est la composante de l'écoute télévisuelle qui fait l'objet de la moins grande critique, sauf quelques genres tels le film de violence ou le drame psychologique et sentimental.

Il est donc remarquable que ce qui est le plus apprécié à la télévision ne relève pas à proprement parler de la production ni du langage télévisuel. Car, malgré sa pénétration de plus en plus forte auprès du public par le biais de la télévision et malgré son rapprochement actuel de la technologie vidéo, le film procède d'une conception tout à fait différente. Or, c'est en réalité au film que les jeunes semblent puiser le plus lorsqu'ils parlent de télévision, celle-ci ne servant que de support matériel à la présentation.

Nous poursuivrons la réflexion sur le film d'ici peu. Auparavant, et pour conclure sur cette attitude favorable à une télévision de spectacle qu'on retrouve en général chez les jeunes, il faut souligner la présence des trois dimensions dominant le plus leur discours à ce propos: l'émotion, le rêve et l'évasion, l'identification. Nulle surprise donc dans le fait que cette télévision fasse passer

le temps en douceur, qu'elle divertisse et gagne leur adhésion. Pourtant, face à toutes ces catégories d'émissions vers lesquelles se portent les choix des jeunes --À l'exclusion du sport-- et qui sont l'objet de leur prédilection pour le spectacle, d'autres dimensions d'écoute viennent s'ajouter. Les dimensions dominantes mentionnées n'excluent pas la réflexion, la critique, la recherche de la qualité dramatique, la stimulation des projets personnels etc. Même l'acquisition de connaissances et de notions y trouve son compte, si l'on pense à leur réaction aux séries historiques ou autres par exemple. La réflexion est également importante et s'associe à l'émotion, à l'identification, bien que les groupes de jeunes n'en fassent pas tous état de façon distinctive. Bref, les deux positions caractéristiques de l'écoute (intérêt faible par rapport à l'information et fort par rapport au spectacle) ne s'affirment pas sur des regroupements de dimensions hermétiques et exclusifs. Une telle constatation rejoint la vision fondamentale de l'unité de l'univers culturel des jeunes, comme de toute autre catégorie sociale. En termes d'expérience vécue, cela signifie qu'on ne fait pas que raisonner d'un côté ou s'émouvoir de l'autre, acquérir des connaissances ou rêver etc. Ce n'est donc qu'en apparence qu'on verrait un paradoxe dans le fait de dire que les jeunes cherchent le spectacle dans l'information et qu'ils trouvent l'information dans le spectacle.

Le film

Il sera ici question du film en général, qu'il soit vu en salle ou à la télévision, par le biais de la programmation régulière ou de la location de vidéo-cassettes. Nous parlons plutôt de "film" et non de "cinéma" en raison d'un fait déjà signalé. Les jeunes ne vont pas beaucoup au cinéma. Pourtant, ils voient beaucoup de films. Ce terme paraît plus juste parce que la pratique n'est pas la même au point de vue du contexte, du choix et du procédé technique de

diffusion. Le visionnement sur petit écran constitue un aspect non négligeable de cette différence puisqu'il modifie la nature du message cinématographique(1).

Pour commencer, deux points retiennent l'attention. D'abord, les jeunes évoquent souvent le film alors même qu'ils parlent de télévision. Ensuite, on sait que certains jeunes rejettent la télévision comme source de passivité et de perte de temps. Or, si on distingue film et télévision dans leur discours, on se rend compte que ces critiques ne tiennent plus à l'endroit du film. Jamais aucun jugement de cette sorte ne vise globalement cette pratique culturelle. Il en suit que c'est la télévision proprement dite qui est en cause. Nous en connaissons désormais certains motifs.

Si le film paraît être en général une réalité culturelle qui gagne l'intérêt des jeunes, comment vivent-ils cet intérêt et que représente-t-il à leurs yeux? Un des chemins les plus concrets et les plus sûrs pour cerner la nature de leur expérience de cinéphiles est d'examiner leurs choix de films. En eux-mêmes, ces choix fournissent des indices sur les valeurs bien qu'ils ne les reflètent pas entièrement. Les choix qui rejoignent l'ensemble des jeunes et qui, de plus, semblent particulièrement populaires peuvent se répartir en quatre catégories(2).

---

(1) C'est encore la réalité, malgré tous les changements que nous promet la nouvelle technologie: l'écran domestique jetable, par exemple.

(2) Cette catégorisation résulte de l'analyse des données. Elle ne cherche donc à reproduire, ni en totalité ni en partie, aucune des classifications existantes des genres cinématographiques.

En premier lieu, on remarque un intérêt pour les films d'action et d'aventure auxquels nous ajouterons le suspense étant donné les procédés cinématographiques habituellement employés pour produire le suspense qui, la plupart du temps, relèvent de l'action. La deuxième catégorie est formée par le genre comique et tous ses sous-produits: comédies, comédies musicales, policières, comédies de moeurs etc. Certainement aussi populaire que la précédente, la catégorie des films d'horreur s'affirme dans les choix des jeunes. Notons que cette catégorie rejoint parfois le film comique par ses effets d'exagération et de caricature des traits des personnages ou des situations. A ces trois catégories où se rejoignent les goûts cinématographiques des jeunes s'en ajoute une quatrième, à la fois moins répandue et moins vivement appréciée. Elle est constituée des films réalistes: drames psychologiques ou sociaux, biographies etc.

A travers ces quatres catégories, on peut deviner la présence de plusieurs des dimensions qui ont été dégagées à propos de l'écoute de la télévision. Pourtant, lorsqu'on examine leur expérience face au film et ce qu'elle signifie au plan des valeurs, on peut observer que ce sont à peu près toujours les mêmes dimensions qui reviennent. En d'autres termes, même si les effets induits par tel ou tel genre de films varient dans leurs manifestations particulières et concrètes, ils présentent un même fond commun. On y retrouve avec une régularité significative les dimensions du rêve et de l'évasion (dans ses multiples directions) de l'identification et de l'émotion.

Le rêve entraîne hors de la réalité quotidienne(1). Ce faisant, il brise temporairement les cadres de référence. On n'est plus en contact avec la réalité ordinaire et habituelle mais avec une réalité

---

(1) De toute évidence, c'est l'envers de la raison qui fait qu'ils n'aiment pas particulièrement écouter les nouvelles à la télévision.

extraordinaire et inhabituelle. La différence de réalité peut être faite de nombreux aspects. On a plus de richesse, de beauté, de chaleur, d'amour, d'affection, d'habileté ou de talent, moins d'école et plus de loisirs.

Par le travail de l'imaginaire, cette différence pourra être cultivée, entretenue, désirée.

> Pas rêver, c'est pas normal (...) Tu cherches toujours à réaliser ton rêve. Si t'as pas de rêve, t'as pas de but dans la vie.

Au contraire, elle pourra aussi devenir l'objet d'une appréhension, d'une crainte étant donné l'inévitable retour à la réalité.

> T'écoutes un film. C'est deux amoureux sur le bord de la mer avec un coucher de soleil. Tu te dis: "ça doit être le fun!" Tu trouves ça beau (...) Puis après ça, quand tu reviens à la réalité, t'es là, c'est "dull", c'est fini. C'est une désillusion. Ils nous montrent toutes des belles affaires. C'est beau là-dedans! Mais quand c'est fini, c'est fini. Tu sais que tu peux pas être là.

Le retour à la réalité ne se fait pas nécessairement par un atterrissage difficile. Oublier la réalité, c'est oublier ses problèmes pour y revenir ensuite avec une autre attitude.

> La réalité, c'est ben beau mais, à un moment donné, si tu vois rien que la réalité ... Il faut que t'ayes quelque chose pour rêver (...) Quand tu sors du cinéma, t'es pas quelqu'un d'autre parce

> que t'as écouté ça, mais ça t'a changé les idées (...) Tu vois peut-être les choses différemment. Au lieu de prendre ton problème au drame, t'en ris un peu. Tu t'aperçois que peut-être il était pas si grave que ça.

Dans le système de valeurs des jeunes, le rêve présente donc plusieurs significations possibles: c'est l'oubli bénéfique parce qu'il permet de mieux entrevoir et entreprendre l'action. Mais, c'est aussi l'oubli un peu amer parce que la réalité rêvée demeurera à l'état de rêve. Malgré cela, on ne veut pas s'empêcher de rêver, car "c'est la base de la vie". Et ce n'est pas un jeune du type le plus rêveur qui l'affirme. C'est un garçon sportif, musclé, entraîneur au hockey, en plus d'être intéressé par la politique et les sorties de groupe en ville. Associé à de nombreuses autres dimensions, le rêve semble jouer comme une clef sinon comme "la" clef importante pour découvrir le sens de cette pratique culturelle chez les jeunes. L'évasion que permet le film agit comme un rempart contre la réalité ou comme un moyen de l'assumer davantage et de la vivre mieux.

> Il y a tellement de problèmes dans la vie d'aujourd'hui, que si on faisait des films qui ont rapport avec la vie d'aujourd'hui, on virerait ben fou(1).

> C'est le fun de rêver. Me semble que ça tient ton équilibre. Si tu rêvais pas, tu serais comme une machine. T'aurais pas de sentiment, t'aurais rien.

---

(1) A force de ne pas voir de films réalistes, on en arrive, semble-t-il, à croire qu'il ne s'en fait pas.

Du rêve à l'identification aux personnages ou aux situations évoquées dans cette autre réalité, il n'y a qu'un pas. En franchissant ce pas, nous admettons que ces deux dimensions sont voisines comme distinctes tout à la fois. L'identification, c'est aller un peu plus loin: c'est pénétrer dans la réalité rêvée. L'identification suppose donc une participation au drame, à l'horreur, à l'aventure, à tout ce qui se joue sur l'écran.

> Une belle histoire d'amour, c'est le fun. Tu te mets à la place de la fille dans le film, puis la grosse romance d'amour. C'est le fun, des gars qui se mettraient à genoux, qui te donneraient la lune ... Envoye donc!

> Tu vois la police courir après le bandit puis t'as un peu l'impression d'être celui qui se fait courailler ou qui court après l'autre. Je trouve ça le fun parce que ça coûte pas cher. C'est presque aussi le fun que si tu le faisais vraiment. T'as moins de danger de te blesser: tu l'imagines plus que d'autres choses.

En analysant le discours des jeunes, on constate que le processus d'identification peut être vécu différemment. Des aspects de cette différence peuvent être reliés au sexe notamment. Sur un plan général, l'identification semble déboucher sur la reconnaissance d'une diversification ou d'un enrichissement de l'expérience et, dans la subjectivité des jeunes, il s'agit d'une perception toujours très importante.

L'introduction d'éléments nouveaux dans l'expérience, qu'ils soient réels ou symboliques, est fortement valorisée. Diversifier, changer les contours de son univers, l'élargir ou l'ouvrir sont des aspects qui nous semblent se rattacher à une tendance que nous qualifierions de fondamentale dans le mode d'efficacité de l'univers culturel des jeunes. D'autres tendances viennent la compléter, tel que le montrera la suite de l'analyse. La diversification a pourtant ceci de particulier qu'elle se formule comme telle et de façon très consciente dans le discours de types fort différents de jeunes.

Si l'on revient maintenant à la réponse que trouve la présence du cinéma dans la vie culturelle des jeunes, il faut en souligner une troisième dimension certainement presque aussi importante que les deux précédentes, quoique marquée de différences selon le sexe. Compte tenu des genres vers lesquels les goûts se portent en général, certaines émotions réapparaissent constamment dans les témoignages recueillis. L'excitation en réponse au suspense et à l'action, la peur en réponse à l'horreur sont parmi les émotions les plus fréquemment et vivement ressenties.

> J'aime ça avoir peur. Ca fait de l'action dans ton corps. C'est un trip comme un autre.

La peur est l'objet d'une élaboration de valeurs très intéressante chez les jeunes. On aime avoir peur et, regarder un film d'horreur, c'est se faire plaisir. Pourquoi? La justification en est extrêmement simple. Le plaisir de la peur, c'est après. C'est la détente qui suit l'état d'excitation porté à son paroxisme par les raffinements du suspense. Si la détente peut venir, c'est qu'on a la certitude que l'horreur présentée dans le film est irréelle et improbable. La peur cesse une fois le film terminé.

C'est pourquoi le film de violence ne peut pas faire vivre la même expérience. Le film de violence déclenche l'angoisse. Alors, la peur se prolonge parce que le fait d'agression qu'évoque le film peut arriver. Pire, il peut nous arriver. Avec le film violent, le rêve se transforme en cauchemar, en traumatisme, en inquiétude.

> C'est trop, ça nous saisit trop (...) Pourquoi ils montrent ça des films de même? Ça donne des idées au monde qui aime ça faire de la violence. Eux autres, ils essayent ça: ils tuent du monde, ils mettant le feu dans les maisons, ils font toutes sortes de choses. Je trouve ça assez niaiseux de montrer des films de violence. Me semble que ça réveille des idées aux fous.

La violence au cinéma est donc rejetée par les jeunes autant et peut-être davantage qu'elle ne l'est dans la réalité décrite par l'information quotidienne. Sans doute peut-on attribuer cela aux effets spéciaux que produit le cinéma et qui rendent la violence encore plus violente. C'est du moins notre interprétation. L'angoisse se voit donc affectée d'une valeur négative et rejetée tandis que la peur est affectée d'une valeur positive et désirée.

Comparée à l'expérience de la peur vécue dans la réalité, l'expérience de la peur vécue par le biais de l'identification à l'action ou au personnage d'un film apparaît cependant bien pauvre. Associée à l'évasion dans un autre monde, à la détente et à la relaxation, la peur vécue par identification reste en-deçà d'une dimension particulière à l'expérience de la peur réelle. Faire face à la peur, c'est s'affirmer face à soi-même. C'est découvrir qu'on peut aller au-delà et continuer d'exister. C'est une expérience de conquête de soi-même qui paraît faite de plaisir et de fierté.

> J'adore faire des choses dangereuses. Après, je me sens mieux. Comme mettons, j'avais peur de monter sur un toit. Un jour je me décide. Je monte. J'ai plus peur. Je redescends. J'suis correcte, j'suis contente de plus avoir peur. La première fois que tu réussis ton coup, tu te dis après: "Bon, bien la deuxième fois, ça va réussir encore".

Pour revivre cette expérience, il suffira de reproduire les situations qui engendrent la peur. Finalement, la peur réelle rend évidentes les limites de l'émotion vécue dans le cadre du spectacle.

D'autres dimensions se révèlent dans la manière où les jeunes vivent et valorisent le film. Elles appartiennent à un autre ordre de réalité subjective. La formation d'opinion, la réflexion ne sont pas absentes. Le sens critique face à la qualité dramatique ou technique entre en jeu. Considérant les données dans une perspective générale, on ne peut pas dire cependant qu'elles constituent des dimensions prédominantes. Elles doivent être plutôt abordées de façon spécifique.

Avant de poursuivre l'analyse sur d'autres pratiques culturelles, ajoutons que si le film n'est jamais considéré comme une perte de temps, il n'est guère plus souvent considéré comme un simple passe-temps ou un désennui. Il nous semble ainsi que les jeunes "l'utilisent" plus que pour combler un vide. Cela le distingue nettement de la place qu'occupe la télévision dans leur univers culturel extra-scolaire.

La lecture

S'agissant d'un tout autre médium de diffusion culturelle, peut-on raisonnablement supposer que la réponse des jeunes à l'écrit sera par essence différente de ce qu'elle est par rapport à la télévision ou au film?(1) D'abord, il ne faut pas oublier que la lecture comporte plusieurs genres. Ensuite, face à un même genre, la réponse peut comporter de nombreuses facettes. Pas plus en ce domaine qu'ailleurs il n'y a d'homogénéité. Il nous est cependant possible de dégager un certain nombre de caractéristiques de portée générale en un premier temps.

Considérant la lecture d'un point de vue global, on pourrait dire de celle-ci qu'elle n'est pas l'objet de la même indifférence ni de la même critique que ne l'est assez souvent la télévision. Par contre, elle est parfois l'objet d'une attraction et d'une fascination aussi intense que l'est souvent le film. Sous aucun de ces genres, la lecture n'est perçue comme une perte de temps. De plus, ce n'est qu'exceptionnellement qu'on la voit comme un passe-temps, donc comme une activité appelée à combler l'oisiveté ou l'ennui, chose qui se produit face à la télévision. Ce qui vient expliquer cela d'après nous, c'est que la lecture se prête mieux à des choix personnalisés et autonomes que la télévision. C'est le cas avec les journaux.

---

(1) Le langage écrit par rapport à celui de l'image n'est qu'une des composantes de cette différence. Le contenu des messages en est une autre également très importante.

> Au moins, dans un journal, tu lis qu'est-ce que tu veux. A la télévision, t'entends les nouvelles. Admettons qu'il dit de quoi qui t'intéresse pas, ben là, il faut que t'attendes. Au moins dans le journal, si il y a une page que tu veux pas lire, tu la passes. C'est tout. Ou tu lis les principales lignes. Le reste, tu le lis pas.
>
> Quand tu regardes le journal, t'as tous les petits détails. Tu peux le relire par après. A la télévision, quand on te dit: "une avalanche au Népal", ça arrête là. Un journal, tu peux toujours le relire.

La télévision, au contraire, s'impose dans la vie quotidienne d'une manière plus envahissante et plus uniforme. Plusieurs jeunes le disent, "la télévision fait partie du décor", elle va de soi dans l'environnement familial.

L'univers de la pratique de la lecture pourrait être divisé en deux. D'un côté, on a les journaux et les revues ou, si on veut les nommer autrement, la presse écrite. De l'autre côté, on trouve le livre, dans ses différents genres et sous ses différentes formules de présentation. Il existe ainsi une très grande assymétrie entre ces deux parties constituant l'intérêt pour la lecture chez les jeunes. Il ne faudrait pas négliger enfin d'autres types qui se rapprochent ou sont même parfois intégrés aux précédents: on a ainsi les poèmes, les bandes dessinées, l'horoscope.

L'aspect le plus généralisé de l'intérêt pour la lecture concerne sans aucun doute les journaux et en particulier les quotidiens. Sauf quelques rares exceptions, tout le monde lit un journal, parfois davantage. Si on tente de retracer les dimensions intervenant dans cette pratique, on découvre ce qu'on s'attendait de trouver. La lecture des journaux est un moyen de prendre de l'information sur la réalité quotidienne sous ses différentes facettes. Mais, tous les aspects touchés par les médias n'atteignent pas également les jeunes. On l'a déjà mentionné, la vision de la réalité politique ne retient guère leur attention, du moins pas en profondeur. D'ailleurs, la lecture de journaux semble justement se caractériser par une certaine superficialité. On effleure plutôt qu'on lit. À part les inconditionnels du journal quotidien ou hebdomadaire qui le lisent en entier ou presque et qui déclarent ne pas pouvoir s'en passer.

Cette tendance à une lecture de surface et comme saupoudrée s'accorde avec l'existence de critères d'évaluation assez peu définis. Contrairement à l'information télévisée face à laquelle on adopte une position d'évaluation et de sélection forte, on semble plutôt porté à prendre ce qui passe dans les journaux. Toutefois, on verra apparaître des caractéristiques spécifiques au milieu social en matière de sensationnalisme. A part cet aspect particulier de la nouvelle, on ne trouve pas de critères précis pour juger de la nature de l'information et pour l'accepter ou la refuser(1). Le fait d'être concerné par la nouvelle est sans doute le seul critère qu'on peut retrouver ici et là, indépendamment du milieu, du sexe ou du secteur de formation.

---

(1) On ne peut évaluer que ce qu'on connaît. Or, les jeunes connaissent beaucoup plus la télévision que les journaux, y ayant été exposés bien plus tôt dans leur existence.

Malgré cela, certains jeunes admettant que la lecture des journaux leur permet de se former une opinion et même une conscience sociale. Non seulement ces jeunes se font-ils rares, mais ils présentent en plus des traits particuliers dans leur expérience culturelle globale. Ce sont d'abord des individus qui s'affirment comme lisant et aimant beaucoup lire --tant journaux que revues ou livres-- et qui de plus ont une vie culturelle qu'on pourrait qualifier de marginale. Un des éléments importants de cette marginalité est de faire son chemin un peu à l'écart du groupe des pairs et de s'interroger beaucoup sur le sens de son expérience et de son évolution personnelle et des difficultés qu'on peut y rencontrer.

Pour l'ensemble des jeunes, la formation de l'opinion ne s'affirme pas comme une dimension dominant la pratique de lecture des journaux. Nous oserions même avancer que cela ne se passe guère plus qu'avec la télévision. Si cette dernière est là pour divertir, le journal serait là pour informer. Mais, demandera-t-on, comment et par quelles expériences culturelles les jeunes arrivent-ils à pouvoir se former une opinion sur les réalités qui les entourent? Si l'on se fie à nos résultats de recherche, on peut trouver deux éléments de réponse, qui n'apportent pas évidemment toute la réponse. D'abord, la formation de l'opinion ne semble pas s'attacher de façon très concentrée à l'une ou l'autre pratique culturelle. On la trouve en divers points du champ de l'expérience culturelle globale mais elle ne domine nulle part. En second lieu, il semble que ce ne soit pas à travers les journaux que la pratique de la lecture semble la plus efficace à déboucher sur la formation de l'opinion. Selon notre analyse, les jeunes vivraient davantage des possibilités de former leur opinion à travers la lecture de revues ou de livres.

La pratique de lecture de la revue correspond surtout à une caractéristique spécifique au secteur de formation, les élèves du secteur général et ceux du secteur professionnel témoignant de pratiques différentes à cet égard. Tout comme le journal, la revue apporte de l'information et des notions plus ou moins proches de la vie courante. Là où la lecture de la revue contribue à former l'opinion, c'est en particulier dans le domaine de la consommation, envisagée globalement ou pour un secteur d'intérêt particulier. On arrive à mieux connaître ce que l'on achète ou utilise, on se fait une idée sur la qualité y compris les risques des produits dont on se sert ou qu'on vante à la télévision et dans les journaux.

> Chez-nous, on reçoit L'Actualité et Protégez-vous. Je lis ça, ça m'intéresse.

Ce n'est là qu'un aspect de la lecture des revues mais il paraît être cohérent avec l'attitude qu'on a pu observer chez les jeunes à propos de la publicité présentée à la télévision. D'un autre point de vue, il est aussi possible de dire que la lecture de revues entraîne à la consommation car elle expose à une foule de messages sur les produits en vogue, sur les styles de vêtements ou de musique à la mode.

Quant au livre, il s'agit d'un intérêt culturel fort différent. D'abord, il n'existe que chez une portion de l'ensemble des jeunes. Ensuite, cette pratique de lecture comporte des distinctions très importantes selon le sexe et d'autres distinctions, moins importantes selon le secteur de formation. Si on s'en tient à une approche d'ensemble, on découvre une expérience riche de dimensions dans la lecture du livre, qu'il s'agisse du roman (d'aventure ou d'amour), du récit (biographique surtout) ou du commentaire (sur la vie des animaux ou des plantes, par exemple). Plusieurs des dimensions importantes que nous avons identifiées à propos de la télévision ou du film se retrouvent ici. D'autres s'y ajoutent. Même si toutes ne

se combinent pas dans chaque expérience individuelle, il ressort que ce type de lecture paraît très "éducatif" en ce qu'il éveille plusieurs aspects du potentiel de la personne.

Le rêve, l'imaginaire sont en action. On se transporte dans une autre réalité.

> C'est le fun, il y a de l'action. C'est pas vrai mais l'auteur il te fait tellement y croire que c'est vrai. C'est pareil comme si tu y étais (...) T'embarques dans le livre, puis quand il y a une action: "Ah, le maudit tabarnak, il devrait manger une volée! Quand est-ce qu'il va la manger cette maudite volée-là?" (...) Ce qui m'attire c'est comment le personnage va réagir dans telle situation. Des fois, ça va être comique, des fois ça va être triste, des fois ça va être surprenant. C'est ça que je trouve le fun.

Elément à signaler, le risque de déception au retour n'apparaît pas menaçant comme dans le cas du film. Peut-être est-ce dû au fait que par la lecture on se taille et on se construit son rêve sur mesure et qu'il comporte une certaine correspondance avec la réalité vécue. L'image présentée par le film ou l'émission de télévision donne au rêve ses contours et sa teneur. D'où l'écart éventuellement plus marqué avec la réalité vécue. Nous en faisons tout au moins l'hypothèse.

Lire fait vivre aussi des émotions (même si elles paraissent être moins à fleur de peau que par le biais du film) et surtout amène à s'identifier aux personnages quels qu'ils soient: inspecteur de police, jeune fille en fleur, extra-terrestre, animal traqué ou héros d'une époque révolue. Inutile de dire que les personnages principaux,

qui sont d'habitude ceux auxquels on s'identifie, varient selon les choix de lecture. Il devient intéressant de rappeler que c'est le récit biographique ou la biographie romancée de même que le roman d'aventures policières --sauf en région(1)-- qui sont les genres les plus fréquentés par les adeptes de la lecture.

Par la lecture, on se met en contact avec des idées, des valeurs, des modèles de comportements nouveaux. On y réfléchit, on peut être tenté de les adopter, on se fait une opinion. On découvre aussi son monde familier, mais sous un jour nouveau.

> Il y a des choses qui me restent tout le temps en mémoire, des agissements du monde. Des fois, je me dis: "tiens, cette personne-là me fait penser à une de mes amies. Elle agit de la même façon!" Des fois je compare comme ça (...) Ça m'arrive qu'il y a des personnages qui me ressemblent. Dans ce temps-là, j'y pense encore plus. Je me dis "peut-être que c'est correct d'être comme ça mais ça l'est pas tout à fait non plus, puis les personnages sont pas tout beaux, tout roses. Ils ont du négatif. Je regarde ça: moi, je suis peut-être comme ça. Si j'ai pas aimé à le lire, ben, l'être ça doit pas être ben mieux.

---

(1) Nous ne considérons pas cette différence significative car le genre policier apparaît en région dans les choix de films.

Il y a donc un processus de confrontation idéologique par lequel les jeunes passent et auquel ils paraissent très sensibles. De cette confrontation résulte l'ouverture sur un univers idéologique nouveau ou la consolidation de l'univers préexistant. L'issue la plus probable de cet enjeu doit toujours être cherchée du côté de ce que présente par ailleurs l'univers culturel. Bref, c'est en regardant les autres caractéristiques de l'expérience culturelle globale et vécue qu'il devient possible de découvrir l'efficacité réelle de la lecture, sur ce plan idéologique comme aux autres plans de la subjectivité.

Cela nous amène à relever un autre aspect que revêt la pratique de la lecture. L'exposition à un univers idéologique différent entraîne un effet sur la communication sociale. Non seulement est-on porté à échanger avec les autres sur les idées ou valeurs nouvelles introduites par la lecture, mais on se découvre aussi plus capable de faire face à la différence chez les autres. C'est la compréhension et la tolérance qui peuvent ainsi se développer comme complément à l'efficacité des pratiques de lecture. Nous faisons l'hypothèse qu'une interaction s'établit entre la découverte de valeurs et l'assouplissement des contacts sociaux.

> J'ai lu des livres sur la philosophie, sur des faits vécus aussi des fois (...) Ça m'apportait une vision sur le monde. Tu sais peut-être mieux aborder les gens. Tu comprends plus les autres. C'est quasiment un cours de relations humaines. Avant, j'étais plus émotif. J'aimais bien m'obstiner. J'étais tout le temps sur mes grands chevaux. C'est pas tout le temps bon ça. Maintenant, je suis plus calme. Je prends plus le temps de vivre. J'obstine moins. Je le fais dans le temps opportun.

Par la lecture, c'est également l'univers des connaissances qui est rejoint: vocabulaire, histoire, modes de vie etc. Cette dimension prend cependant une ampleur qui varie considérablement selon le secteur de formation. Dans la perspective générale que nous tentons de maintenir ici, nous devons pourtant souligner que l'acquisition de connaissances ou de notions n'est pas nécessairement recherchée en tant que telle. Si elle vient par surcroît, elle sera appréciée, mais elle ne domine pas cette partie du tableau de la lecture chez les jeunes. Ce type de lecture s'apparente plutôt à ce qu'on retient et valorise dans le film, l'aspect visuel en moins: émotion, rêve, identification et, en plus, formation du jugement et de l'opinion.

Avant d'en terminer avec la lecture, mentionnons que l'intérêt pour la bande dessinée que nous supposions tout à fait répandu chez les jeunes connaît des variations non négligeables, à la fois selon le sexe et le secteur de formation. Tous et toutes ne sont pas aussi attaché(e)s à cette forme particulière d'écriture qui combine le verbal et le visuel. Nous avons cependant des doutes quant à ces résultats de l'enquête. Sans entrer dans les détails, il est possible qu'ils soient attribuables au déroulement de l'entrevue.

Enfin, d'autres résultats moins surprenants sont apparus. L'intérêt pour la poésie n'a presque pas émergé des pratiques de lecture et de leur signification. Ici, nous ne pensons pas que le déroulement de l'entrevue puisse être mis en cause(1). Ce domaine d'intérêt semble très peu présent pour ne pas dire inexistant. Les données du sondage

---

(1) Incidemment, cet intérêt ne se manifeste pas par le biais d'autres pratiques ou préoccupations.

laissaient croire à un intérêt plus fort, plus répandu. Les données de l'entrevue n'y font pas écho. On peut trouver regrettable d'avoir à faire cette constatation. On peut aussi imaginer que l'intérêt et la sensibilité poétique ne passent plus par l'écrit aux yeux de cette génération. Si une telle tendance existait vraiment, cela pose évidemment un problème de taille quant à la transmission et au développement de la poésie et à tous ceux et celles pour qui elle représente une valeur(1).

Le sport et l'activité physique

Revenant aux résultats du sondage, on apprend que 9,1 heures en moyenne par semaine sont consacrées à la pratique du sport par l'ensemble des jeunes, aucune différence significative n'apparaissant en fonction du milieu, du sexe ou du secteur de formation. Ce nombre équivaut à moins de la moitié du temps passé en moyenne à écouter la télévision. Un tel écart pourrait laisser croire que le sport est deux fois moins important pour les jeunes que ne l'est la télévision, si tant est que le seul indice pour connaître la valeur d'une activité était la longueur du temps qu'on y investit. A la lumière des résultats obtenus par l'entrevue auprès des jeunes, nous croyons qu'il en va tout autrement.

---

(1) Nous nous demandons si ce faible attrait pour la lecture poétique n'est pas en partie le résultat d'une faible exposition à ce genre. En ce sens, on serait devant un phénomène de méconnaissance plutôt que de désintérêt.

Le sport revêt au contraire une grande importance. Pourtant, ce n'est pas à la mesurer mais plutôt à la qualifier que nous nous emploierons dans les pages qui suivent. Comme il est facile de l'imaginer, la pratique du sport enclenche un processus d'élaboration de valeurs différent, mais qui conserve cependant quelques points communs avec les pratiques culturelles analysées jusqu'ici.

Procédons logiquement et voyons d'abord ce qui concorde le mieux avec l'activité physique: la forme et le développement physique.

C'est là une dimension primordiale. Elle s'affirme presque partout où il y a activité physique, laquelle n'est pas aussi intense ni aussi diversifiée partout. Le maintien et l'amélioration de la forme physique semblent avoir gagné tout le monde. La forme physique est importante en soi, il faut être en forme, "on est mieux dans sa peau quand on est en forme". L'idéologie de la bonne forme physique semble donc plus présente que jamais. Elle se manifeste autant dans ses formulations modernes que traditionnelles. Elle est poursuivie à travers des efforts réguliers ou irréguliers, faibles ou intenses, individuels ou collectifs. Elle s'associe aussi bien à la discipline qu'à la détente, à l'activité qu'on pratique de façon rigoureuse qu'à celle qu'on pratique dans un esprit de loisir et de relaxation.

Recherche et valorisation de la forme physique visent l'idéal de la santé physique, surtout, et aussi mentale. Cet idéal n'est pas le seul car d'autres valeurs sont en cause dans la pratique sportive ou l'activité physique. Ainsi, une deuxième dimension fort importante apparaît. La création, le raffermissement, la vérification ou le maintien des liens sociaux constituent une dimension extrêmement présente dans l'esprit des jeunes.

> La première année, ça m'a appris à connaître les filles, comment réagir avec d'autre monde. Ca m'a appris à me dégêner parce que je suis très gênée, je suis très renfermée aussi (...) Quand on fait ça en groupe, on sent que tout le monde, on est des amies. On s'encourage. Là, on voit vraiment qu'on est des amies.

Il nous semblerait non pertinent de chercher à déterminer lequel du social ou du physique est l'aspect le plus important. Ensemble, ils forment quasiment une paire indissociable. Selon l'expression même de certains jeunes, il y aurait une dynamique propre à leur articulation dans l'expérience concrète.

> J'adore faire du sport. Ce qui m'intéresse dans ça, c'est le travail d'équipe. Tout le monde se donne un coup de pouce. On se parle, on joue mieux que si on est tout seul. LÀ, si tu fais une gaffe, tu t'en veux tout le temps. Tu viens en maudit. Si t'es plusieurs, ben l'autre il te dit: "Y'a rien là, envoye!". Me semble que ça aide à pousser plus loin.

La dimension sociale se retrouve dans le plaisir qu'on éprouve à pratiquer avec son groupe d'ami(e)s telle ou telle activité privilégiée. Elle se retrouve aussi dans le fait d'élargir, par cette activité même, le cercle de ses ami(e)s, cela devenant parfois une motivation prioritaire, l'aspect physique passant au deuxième rang. La dimension sociale dans l'activité physique apparaît aussi comme résultant de l'importance des liens sociaux dans les données de l'expérience globale de l'individu. Celui-ci considérera donc cette dimension importante dans le sport comme il le fera partout ailleurs dans sa vie.

Une des facettes les plus intéressantes des résultats à l'égard de la valeur sociale accordée à la pratique du sport tient dans l'équilibre où l'on souhaite voir se retrouver l'esprit d'équipe et l'esprit de compétition. Car, si le sport d'équipe exige et développe cette mentalité particulière qu'on appelle l'esprit d'équipe, il en fait autant pour l'esprit de compétition. On serait donc en pleine contradiction. Pourtant, le véritable idéal social se réaliserait, selon certains témoignages, à condition que les deux ne se confondent pas et que la compétition n'entre pas au sein de l'équipe.

> Si t'as pas d'esprit d'équipe quand tu joues au hockey, tu peux pas jouer. Si tu penses pas aux autres, si tu gardes la rondelle rien que pour toi, tu peux pas jouer. C'est officiel que ça t'en prend. Faut que t'ayes l'esprit d'équipe pour jouer avec les autres. Pas juste penser à toi. Faut que tu penses aux autres aussi.

Dans la réalité que vivent les jeunes, il faut surtout s'initier à l'esprit d'équipe et lutter contre un esprit de compétition souvent excessif.

L'importance des relations qu'on entretient avec les autres évoque une troisième dimension essentielle à la compréhension de la pratique de l'activité physique ou sportive chez les jeunes: l'affirmation de soi. Processus complexe s'il en est un, l'affirmation de soi s'offre comme un rapport entre l'individu et la société. Car, exposant son niveau d'habileté au regard critique ou bienveillant des autres significatifs, c'est l'image de soi qui est en jeu. Pour se former, l'image de soi passe donc par un rapport avec les autres. Le cercle des autres significatifs n'étant pas fermé, au fur et à mesure de l'évolution individuelle, il change ou s'élargit. L'image de soi est à entretenir

constamment même si l'on suppose qu'une fois dépassé un certain seuil critique elle est faite d'abord de confiance en soi.

> Cette année, ce qui me motivait, c'était de faire l'équipe nationale. Passer d'une étape à l'autre, c'est important, ça me motive. Après, je me sens plus confiante. Je me dis: "t'es capable dans le fond. Arrête pas! Continue!" C'est plus facile à te motiver, je pense.

L'affirmation de soi comporte un certain nombre d'étapes minimales qui ne viennent sans doute pas toujours dans l'ordre suivant: découverte de son potentiel, capacité de le maîtriser et, de plus, d'en maîtriser la progression, expression face aux autres et reconnaissance par les autres et par soi de ce potentiel, confrontation à de nouvelles exigences et ainsi de suite... Dans l'ordre des valeurs, la signification profonde attachée à la possibilité d'affirmation de soi qu'offre la pratique d'un sport ou d'une activité physique se formule comme un état de bien-être, de satisfaction, de plénitude.

> C'est le fun de se faire donner un trophée. Ça prouve que t'es pas là pour rien. Tu sers à de quoi. Si tu me donnes un trophée, c'est parce que je suis important. C'est ça que je me dis (...) Quand je me rends compte que je suis important, je me sens bien.

En même temps, on se rend compte que l'image de soi se construit dans l'action et dans les rapports sociaux. Si on peut la saisir au niveau de la subjectivité on voit donc qu'il faut dépasser ce niveau pour en comprendre le développement.

A côté de cet aspect particulièrement significatif, on observe que le sport ou l'activité physique mènent à la détente, à l'évasion —quoique de façon moins remarquable que les pratiques culturelles précédentes— à un sentiment de liberté, au défoulement, à la relaxation. Il ne faudrait pas voir cette efficacité du sport comme contraire à la recherche et à la valorisation de l'affirmation de soi, de la discipline et de la maîtrise de son potentiel. Ces modes d'efficacité peuvent cohabiter. Dépendant de la motivation et des buts poursuivis, les uns ou les autres domineront la subjectivité.

L'activité physique ou sportive n'est pas sans faire naître des émotions: plaisir de s'adonner à une activité qu'on aime avec ses amis, déception devant la défaite, satisfaction de s'affirmer. La gamme des émotions ressenties est assez riche, celles-ci venant se combiner à d'autres dimensions: la joie de faire du sport, la conviction de se tenir en forme et la satisfaction devant la réussite forment un tout. Plus l'activité physique se rapproche de l'activité artistique, plus l'expression des émotions semble se complexifier et s'imposer. Ce rapprochement ne se produit pas de façon générale cependant. On le retrouve parmi les caractéristiques spécifiques aux filles.

Nous ferons quelques observations avant de terminer. D'abord, les dimensions qui viennent d'être passées en revue ne reflètent pas toutes les nuances des perceptions sur l'activité physique ou sportive. Il s'agit en effet d'une expérience culturelle riche de valeurs et de signification chez les jeunes. La réflexion, le sentiment d'entrer en contact avec la nature, l'impression de désennui apparaissent également au tableau, mais de façon plus marginale. Ensuite, et cela étonne un peu, l'acquisition d'apprentissages ne s'impose pas dans l'ensemble des perceptions. Les jeunes parlent de maîtriser une technique, de progresser et de s'affirmer mais très exceptionnellement

"d'apprendre". La notion ne semble pas correspondre avec ce qui est vécu effectivement. Et, au fur et à mesure qu'ont avancé l'enquête et l'analyse, il nous faut avouer que nous avons toujours fait cette même constatation. La notion d'apprentissage est à toutes fins utiles exclue de la conscience subjective des jeunes lorsqu'ils se placent dans leur univers culturel extra-scolaire. Tout se passe comme si elle avait été monopolisée par les schèmes de référence scolaires pour ne plus pouvoir apparaître ailleurs.

Nature et plein air

L'intérêt pour la nature et le plein air constitue un sous-ensemble particulier en ce qui concerne l'efficacité de l'univers culturel des jeunes. D'une part, bon nombre de jeunes, comme on l'a indiqué plus haut, témoignent d'une activité ou tout au moins d'un intérêt en rapport avec la nature. D'autre part, lorsqu'on cherche à connaître ce que cela représente en termes des valeurs, on obtient des résultats imprévus jusqu'à un certain point.

Comme pour toute autre sphère d'intérêt, nous avons pu repérer certaines dimensions du discours révélant ce que les jeunes trouvent et valorisent dans les activités en nature ou de plein air. De l'analyse, il se dégage une première dimension qui prend un certain caractère général. C'est précisément une dimension qu'on peut considérer fondamentale en l'occurrence. C'est la prise de contact avec l'élément naturel, qu'il s'agisse de la vie animale en forêt ou sur la ferme, de la vie végétale, à l'état sauvage ou domestiquée, de l'air pur, du ciel, des rivières, des lacs etc., etc. Chez les jeunes cette dimension devient, comme telle, objet de valorisation partout, mais moins nettement chez les garçons du secteur général des différents milieux touchés.

Vu le caractère par ailleurs très présent de cette dimension fondamentale, nous l'aborderons ici. La prise de contact avec l'élément naturel comporte une certaine connotation écologique. On apprécie de se retrouver dans la nature parce qu'on y profite d'une qualité de l'environnement qu'a perdue la ville, grande ou petite. L'air est propre et sent bon. Les animaux sont en liberté. L'herbe n'est plus étouffée sous l'asphalte et le béton. La vie est en sa qualité de pureté naturelle avec laquelle on n'a plus de contact dans le déroulement de la vie quotidienne. La connotation écologique se double dans les perceptions d'un sens du respect pour préserver cette qualité environnementale.

> La nature, c'est près de nous autres. Puis, quand on sait pas vraiment la valeur de la nature, ben, couper un arbre, ça signifie rien. Absolument rien: tu le coupes, puis il est encore vivant. Mais, pour quelqu'un qui la connaît, tu sais que si tu coupes un arbre qui est vivant, t'empêches la pyramide écologique. Tu sais que ça se fait pas. Si t'en coupes un, il faut au moins que t'en replantes un.

La prise de contact avec la nature entraîne une autre réaction. L'intérêt qu'on poursuit vient alors de ce que la nature comporte de différent (l'animal par rapport à l'homme, par exemple) et de méconnu (le nombre des étoiles ou la variété des espèces animales). La nature est ainsi une réalité à comprendre ou à connaître. La prise de contact se fait dans ce cas au plan intellectuel, cela n'excluant aucunement l'émotion. On doit même admettre que ces deux manières de répondre à l'attrait qu'exerce la nature ont plutôt tendance à s'unir.

> J'ai commencé à aller aider la voisine sur sa ferme, à m'occuper des animaux. Avant, je connaissais rien là-dedans. Je pensais qu'on trayait les vaches comme ça, que le lait sortait tout seul. Maintenant, j'ai appris à les soigner, à les observer, à faire attention à leur nourriture, aux maladies qu'ils peuvent attraper. Ce que j'aime le plus, c'est m'occuper des petits: ils cherchent la chaleur, ils cherchent à se frôler, à se coller. Les animaux, c'est pas comme le monde. C'est pas compliqué. C'est tranquille, ça m'apporte du calme, de la tranquillité. Ca m'apaise.

Il convient de rappeler ici que le plaisir et l'intérêt qu'on trouve au contact des animaux se prolonge dans d'autres activités: sport (équitation, chasse et pêche), lecture, écoute de la télévision. A propos de cette dernière, nous avons noté que les documentaires sur la vie animale sont les plus appréciés par les jeunes. A notre avis, cela s'expliquerait par le fait que cette formule, par son caractère vivant et concret, donne l'occasion de rétablir le contact avec l'élément naturel(1).

---

(1) En effet, cette formule fait entrer son auditoire dans le monde animal: l'image accompagne sans cesse le commentaire, la bande sonore reproduit les cris et bruits des animaux, les plans sont souvent très rapprochés, ce qui produit l'illusion du contact réel.

Dans les activités en nature ou de plein air, cette dimension de base qu'est le contact avec l'élément naturel n'est pas la seule en cause. Une autre intervient, au plan social cette fois et c'est ce en quoi les résultats surprennent quelque peu. Pour les jeunes, ces activités facilitent la communication. Les échanges entre les personnes deviennent plus spontanés, plus simples, plus "naturels". Cette perception prend même dans certains propos l'allure d'une idéalisation. Tout ce qui est vécu dans la nature, sur la ferme ou en camping, est socialement bon par opposition à la vie en ville.

> Les gens de la ville, puis les gens de la campagne, c'est deux choses. Quand tu vas veiller à la campagne, tout le monde se parle. En ville, tout le monde se "snobe". (A la campagne) t'es bien, le monde est gentil, le monde est "smatte" avec toi (...) Ca s'entraide, comme dans le temps des foins. Si t'as besoin de quelque chose, ils vont te le donner. Ils vont pas te regarder de travers et puis "remets-le moé demain".

Dans l'esprit des jeunes, un élément semble passer inaperçu. Quand on se retrouve dans la nature, quel qu'en soit le contexte particulier, c'est en général parce qu'on est en vacances ou en congé. Au fond, c'est l'opposition loisir/école ou loisir/travail qui agit de façon inconsciente sur les perceptions. A noter que cette considération vaut surtout pour les jeunes du centre. En région, c'est une autre sorte d'idéalisation qui apparaît: la ville est un milieu étrange et menaçant, voire même dangereux, alors que "chez-nous", c'est un milieu où l'on se connaît, qui n'est pas menaçant et encore moins dangereux.

Comme on l'a vu dans le domaine du sport, il arrive que la dimension sociale prenne le pas et domine l'expérience. En camping, on vit dans une ambiance nouvelle: on "socialise" davantage, on établit des approches vers les autres en dépassant les barrières habituelles de la communication.

> Ca change de la ville. Premièrement, c'est pas les mêmes personnes (...) Icitte, tu fais quelque chose, tu fais rien que rire un petit peu, tout le monde te regarde: "il est donc bon bébé". Tu peux pas faire grand'chose sans te faire remarquer, tandis que là-bas, tu lâches ton fou, tu fais n'importe quoi. Ca soulage (...) Là-bas, y'a beaucoup de monde, il faut que tu t'affirmes un peu. Plusieurs personnes pensent pas comme moi: ça m'apprend la patience, la compréhension, l'amitié (...) Faut pas trop que je m'entête, faut que je respecte les droits des autres.

Finalement, le camping devient l'occasion de connaître un environnement social plutôt qu'un environnement naturel. Cet environnement social prend même une stabilité dans le temps puisque l'expérience peut être répétée d'année en année dans le même contexte. L'enjeu est alors de maintenir et d'élargir le nouveau réseau social, l'environnement naturel paraissant à peu près oublié. Mais, peut-être reste-t-il présent et agit-il de quelque manière, se confondant à ce que les jeunes appellent tout simplement le "changement d'avec la ville".

A côté de l'importance accordée au contact avec la nature et à la communication sociale, le reste des dimensions relèvent surtout de l'univers culturel masculin. Pour l'ensemble, il convient de retenir ce phénomène de polarisation autour des deux dimensions mentionnées. Quant à l'importance reconnue au social, si elle ne surprenait pas dans le domaine du sport --ne serait-ce qu'à cause de l'existence du sport d'équipe-- elle surprend un peu dans le cas présent. Néanmoins, elle reste à qualifier de façon plus spécifique.

La politique

On a déjà amorcé le commentaire sur la valeur de la politique aux yeux des jeunes(1). Il a été question notamment d'un faible intérêt à l'égard de cet aspect de la réalité, ce faible intérêt n'étant, à notre avis, qu'un épiphénomène au-delà duquel il faut aller pour comprendre leur vision des choses. Pour y arriver, il faut prendre un peu de recul face aux données empiriques, sans toutefois les mettre de côté. Ce recul est nécessaire pour dénouer certaines incompatibilités qui se présentent de prime abord dans les résultats. On trouve par exemple des jeunes qui se disent intéressés par l'information, incluant celle qui parle de politique, mais qui n'ont pas de jugement politique. On en trouve d'autres qui ne sont pas intéressés par l'information politique mais qui ont un jugement négatif sur la politique. Comment en viennent-ils là? C'est la question qu'il nous faut poser plutôt que de conclure sommairement à une vision apolitique ou contradictoire de la réalité politique chez eux.

---

(1) Consulter la Partie 2.1.1.

Il importe de bien distinguer d'abord l'intérêt pour l'information politique de l'intérêt pour la politique elle-même. En matière d'information, on constate que l'intérêt est modéré partout, sinon souvent absent. Seuls quelques jeunes se montrent franchement intéressés par l'information politique(1). Si on cherche les causes de cet intérêt limité, on remarque deux ordres d'explications possibles. Ou bien on ne comprend pas la réalité décrite par l'information, ou bien on s'en trouve déçu. Or, l'incompréhension est expliquée par un manque de constance face à l'information, lequel s'explique à son tour et en partie par un état de démoralisation face à la réalité politique(2).

Bref, le point de rencontre des perceptions des jeunes est une absence d'attrait véritable pour l'information politique et une absence de valeurs positives à l'égard de la politique elle-même. Cette double absence se comprend mieux à partir du moment où l'on dégage, par recoupements, ce qu'est ou doit être la politique à leurs yeux. Indirectement mais clairement, les perceptions des jeunes indiquent que la politique c'est la gestion des problèmes de la société: non pas une gestion qui étire et multiplie les problèmes mais une gestion qui tend à les résoudre. Pourtant, quelle est la réalité politique qui s'offre aux jeunes? La voici, telle qu'ils la perçoivent à travers les médias ou autrement.

---

(1) Nous avons repéré trois cas appartenant à trois catégories différentes.

(2) Cet aspect des résultats serait pertinent à considérer parmi les caractéristiques spécifiques au sexe.

Yark! Je trouve ça "dull" la politique. C'est du placottage. Ils placottent pour rien. J'aime pas ça, ça m'énerve. Ils parlent tout le temps, puis ils agissent pas (...) Quand je vois ça à la T.V., c'est pas rare que la T.V. se ferme ou que je change de poste (...) C'est niaiseux. Ca m'intéresse pas pantoute. Moins j'en saurai, mieux ça va être.

Je trouve ça un peu con. Y'a pas vraiment du sens dans ça. Pourtant, c'est ça qui nous gouverne. Le parti (au pouvoir) vote une loi, l'autre parti va quasiment automatiquement tout contre. Même si c'est pas vraiment leur avis. C'est automatique. Un député libéral dit quelque chose, tous les libéraux applaudissent. Puis, les autres, de l'autre bord de la chambre, les bras croisés, ils disent pas un mot.

On peut pas dire qu'ils se chicanent, pour des niaiseries. Ils se chicanent c'est vrai, mais c'est pas pour des niaiseries. C'est ça qui est le pire.

Ils disent qu'ils font telle affaire avec notre argent. Ils peuvent le faire, mais il y a sûrement une partie qui va ailleurs. Tu peux jamais être sûre où c'est que va ton argent.

La politique, je trouve ça croche. J'aime pas le gouvernement, je trouve qu'ils agissent en croches. Quand ils trouvent quelque chose de pas correct,

"Bon, on va sortir cette loi-là, on va mettre cette loi-là!" Des lois bien trop sévères! Tout le temps des lois! Eux autres, ils s'en fouttent.

Ils promettent toujours, quand ils vont être élus que ça va se redresser: le miracle! "Moi, quand je vais rentrer au pouvoir, je vais mettre tout le monde au travail". En fin de compte, c'est juste pour avoir le poste puis qu'ils se fassent de l'argent et puis qu'après ça, ils crèvent enfin dans une belle tombe. C'est juste pour que le monde dise "Lui c'est un bon gars". Ils se mettent sur le plus gros siège, puis ils regardent le monde.

Considérant qu'il n'y a pas de gestion réelle, on ne s'intéresse plus à la politique, ce qui est loin de dire qu'on ne serait plus intéressé aux problèmes eux-mêmes. Or, comme on n'entend pas parler de ces problèmes autrement que par le truchement de l'information politique courante, on finit peut-être par s'en détourner comme on le fait pour l'information elle-même. Il se produit un déplacement ou une confusion dans le discours. Pourtant, il ne faudrait pas s'y méprendre, la confusion est peut-être engendrée par le médium lui-même, c'est-à-dire la presse écrite ou électronique. Selon nous, elle serait engendrée par le fait qu'il n'y a pas, dans les médias eux-mêmes, de critique accessible aux jeunes et portant sur la nature de l'information diffusée et sur les procédés employés pour le faire.

Il serait intéressant de préciser les caractéristiques spécifiques que présente la vision de la politique. Par exemple, nous trouvons chez les garçons la critique négative absolue prenant la forme du rejet et, chez les filles, l'indifférence absolue prenant la forme de

l'ignorance. Au préalable, il paraissait nécessaire de tracer la ligne d'où partent les perceptions: l'absence de positif. En d'autres termes, on part d'un point tout près de zéro pour descendre vers le négatif.

Consommation de drogue et d'alcool

Il est difficile d'interpréter les données à ce sujet à l'intérieur d'un cadre général comme nous pouvons le faire pour la plupart des autres pratiques culturelles. Dans l'ensemble, nous n'avons qu'un petit nombre de cas correspondant à ces pratiques et, de plus, ces cas sont trop différents les uns des autres pour être réunis à partir de caractéristiques générales. Nous en remettons donc l'interprétation au moment de la présentation des caractéristiques spécifiques.

D'un côté, cet aspect des résultats est attribuable à la méthodologie de l'étude. Ayant choisi, pour des raisons amplement exposées plus haut, de procéder par entrevue ouverte(1), il devenait inévitable que certains thèmes anticipés ne soient pas effectivement abordés par les jeunes. Normalement, les points d'intérêt les plus fragiles dans la subjectivité des jeunes étaient destinés à sauter les premiers. D'un autre côté, ces résultats paraissent être la conséquence de l'ampleur du sujet traité. Plus le champ d'investigation est vaste, plus il faut de temps avant d'atteindre les aspects marginaux ou non conformes à la normalité dans l'expérience subjective. Cela s'ajoutant aux effets de la procédure d'entrevue, le thème de la consommation de drogue ou d'alcool est peu ressorti. Néanmoins, on se rappellera le phénomène actuel de baisse de la consommation --incidemment de la drogue-- dont d'autres travaux ont fait état(2).

---

(1) Consulter le Chapitre 4 de la première partie de la présentation du projet.

(2) Consulter C.E.C.M., 1984.

L'ordinateur

Il en est de l'ordinateur comme de la drogue: les jeunes en parlent, qu'ils en aient ou non l'expérience. D'ailleurs, il n'était pas dans notre intention de laisser s'exprimer seulement ceux et celles qui en connaissaient et en faisaient l'usage. Il était plutôt question de connaître leurs perceptions sur l'ordinateur. Or, nous observons, comme cela se produit dans plusieurs domaines, que la perception change avec l'usage. Cela devient donc un point de vue à considérer dans l'analyse. L'usage est cependant loin de se généraliser à tous les groupes. De fait, il n'est significatif que chez les garçons, en milieu aisé (centre). En dehors de cela, on ne trouve qu'un seul cas: en région, chez les filles du secteur général.

La réaction à la présence de l'ordinateur dans l'univers culturel des jeunes se construit en général autour de sa valeur professionnelle et sociale. On se préoccupe de ce que peut entraîner la présence de plus en plus répandue de l'ordinateur sur la qualité mais surtout sur la quantité des postes de travail.

> Il y en a qui vont travailler à la maison avec leur ordinateur. C'est des machines. Tu travailles avec des machines, tu parles moins. C'est pas comme si tu étais dans un bureau avec une autre secrétaire.

> Il faut se trouver d'autres emplois quand ça rentre où le monde travaille. Moi, j'suis pas trop pour ça. Les petits ordinateurs à la maison, c'est pas ça qui est le plus grave. Mais, c'est leurs soeurs puis leurs frères à eux autres, les plus gros qui sont plus dangereux.

Les jeunes sont donc plus ou moins sensibles au débat qui a pris naissance avec l'avènement de la société informatisée. Surtout, ils sont sensibles aux faits qui se passeront dans leur environnement de travail probable, à l'avenir.

Dépendant de la position où ils prévoient se retrouver sur le marché du travail, ils se sentent plus ou moins menacés. A ce titre, les secteurs de formation présenteront des caractéristiques distinctes qu'il faudra aussi relier au milieu. Généralement, les jeunes s'interrogent plus qu'ils n'adoptent des positions claires et nettes. On les sent en état de recherche de signification à ce propos. C'est ce qui vient expliquer, à notre avis, l'ambivalence qui se manifeste chez plusieurs d'entre eux. Sous ce point de vue, les jeunes ne semblent pas différer du reste de la population qui vit avec une certaine inquiétude sur les conséquences des mutations technologiques. Ainsi a-t-on été témoin depuis une quinzaine d'années de nombreuses prises de position ou commentaires sur la généralisation de l'ordinateur: communauté scientifique, associations professionnelles ou syndicales, experts en "tique" de toutes sortes (informatique, électronique, bureautique, télématique etc.). Des conférences et des colloques sont organisés, des pages de journaux y sont consacrées. En somme, l'heure est à l'interrogation. Chez les jeunes, nous constatons que le niveau d'interrogation ainsi que les réponses qu'on se sent en mesure d'apporter sont variables.

Un des facteurs associés à cette variation est précisément l'usage qu'on fait ou non de l'ordinateur. Cela constitue une deuxième dimension dans l'analyse de leur réaction et, vu l'ampleur assez restreinte des données à ce sujet, nous la formulerons sous forme d'hypothèse. Elle est à l'effet que non seulement l'usage modifie la perception, mais en outre que plus l'usage est intensif, plus la perception se modifie. L'appropriation par le biais de la pratique affecterait donc la subjectivité. Qu'introduit de nouveau cette dimension de l'analyse? Elle change la

direction des perceptions du niveau social vers le niveau individuel et personnel. Les perceptions évoquent alors ce que produit pour soi la pratique de l'ordinateur en termes de développement intellectuel ou d'acquisition de connaissances. En même temps, il semble qu'on n'appréhende plus les effets négatifs de l'ordinateur.

> L'ordinateur, faut le prendre comme n'importe quel autre instrument de travail. Faut pas dire que ça remplace pas quelqu'un, quand même. Oui, ça peut remplacer quelqu'un, mais cette personne-là peut servir à d'autre chose ailleurs. L'ordinateur, faut le prendre comme un instrument de travail, comme un crayon (...) Moi, ce que je trouve le fun là-dedans, c'est tout ce que tu peux faire avec. Ca te fait penser, ça fait vraiment développer ton esprit. Tu fais toutes sortes d'affaires. Ici, à l'école, je pense jamais autant que ça. Ca roule, quelqu'un parle autour, tu l'entends pas. T'es super concentré.

Les résultats demeurent en partie décevants en ce que les propos des jeunes qui font usage de l'ordinateur n'arrivent pas à nommer ce qui se passe de particulier et de différent quand ils font de l'informatique par rapport à d'autres types d'activités intellectuelles. On a plutôt l'impression d'entendre les phrases stéréotypées qui entourent habituellement cet objet de discours et de réflexion: développement de la créativité, développement intellectuel etc. Comment est-ce différent et plus remarquable qu'ailleurs? A part d'entendre dire qu'il faut beaucoup de concentration, on reste sans réponse. Probablement, d'autres approches pourraient-elles mieux le mettre en lumière chez des sujets tels ceux de notre enquête.

2.2.2 L'efficacité des relations sociales

Nous avons montré dans un chapitre précédent comment les relations sociales entraient en jeu dans l'organisation de l'univers culturel des jeunes. Dans le présent chapitre, nous allons voir comment elles sont aussi partie prenante du mode d'efficacité de cet univers culturel. Dans les trois sections qui suivent, nous allons donc tenter de mettre en évidence l'apport et les valeurs reconnues aux relations avec les parents, avec les pairs et, enfin, avec l'autre sexe.

Les parents

Parmi les caractéristiques selon lesquelles s'organise l'univers des relations avec les parents, on a vu que l'opposition de ces derniers aux différents projets personnels des jeunes était un élément à considérer même si elle ne débouche pas sur le conflit ouvert et la rupture. Si on examine ce que représentent ces relations pour les jeunes, on se rend compte que l'opposition que peuvent faire les parents à telle ou telle initiative en vertu de l'autorité qu'ils détiennent ne paraît pas en soi déterminante. Ce que les jeunes recherchent, apprécient et valorisent se situe ailleurs et n'est pas nécessairement affecté par le fait que les parents exercent une autorité sur eux.

Un des aspects de ces relations que valorisent les jeunes est l'acquisition de façons de faire les choses, de notions le plus souvent pratiques, de leçons pour les différentes circonstances de la vie.

> Ma mère m'a montré pas mal tout ce que je peux faire aujourd'hui. Elle m'a tout montré. Elle m'a montré comment parler avec des adultes, parler comme il faut. Elle m'a montré, j'sais pas ... comment marcher, comment écrire, à manger comme du monde, à travailler, à faire à manger. Tout.

C'est la transmission culturelle dans ce qu'elle comporte de plus quotidien et de plus universel. C'est celle qui commence au berceau et se prolonge dans le déroulement des activités et des jours. Ce bagage de savoir et de savoir-faire sera plus ou moins valorisé selon la qualité de la relation et l'ensemble des valeurs qu'entretient l'individu. Ainsi, tel garçon qui aspire à se débrouiller et à être autonome est heureux que sa mère lui ait appris à coudre ses boutons alors que telle fille qui n'a pas envie de mener la même vie que sa mère et qui, de plus, n'a pas avec elle la meilleure des relations dédaignera ces enseignements. Notons le caractère éminemment pratique de cette dimension dans les témoignages des jeunes. Tout ce qui touche au développement du raisonnement, de la réflexion, de la critique y occupe une part moins importante.

Que ce bagage transmis par les parents soit d'abord pratique ne signifie pas qu'il aura peu de valeur aux yeux des jeunes. Au contraire, il en devient plus valable et plus significatif, car il les aide à faire leur chemin et à se confronter à la vie de tous les jours. En cela, il revêt un caractère irremplaçable -- en admettant évidemment que le climat des relations avec eux soit bon.

> Mon père m'a montré pas mal comment faire des choses en bois, il m'a montré comment conduire un "truck". A part de ça, il m'a montré comment nettoyer un fusil. Des affaires comme ça (...) C'est une valeur. C'est important de le savoir. Ca m'a aidé (...) Si il me l'avait pas montré, peut-être que je l'aurais pas su. Je l'aurais su peut-être plus tard, mais... j'sais pas.

> Dans tout ce que je fais, à tous les jours, je réalise: "Ah oui, c'est vrai, mon père m'avait dit ça l'autre fois, mon

père m'avait déjà expliqué ça". Ca me revient dans la tête (...) C'est mille et une chose, je pourrais pas dire (...) Quand on a des parents qui s'occupent vraiment de nous autres, en partant je pense que c'est là qu'il faut creuser c'est là qu'il faut chercher parce que c'est là qu'il y a beaucoup à apprendre. C'est ton père, c'est ta mère, ils ont traversé des étapes que toi tu vas traverser. Ils savent.

Cet aspect retenu par les jeunes ne saurait être dissocié d'un autre phénomène. C'est celui que nous appelons "la filiation culturelle" et selon lequel on poursuit les mêmes intérêts que ses parents, on se tourne vers les mêmes pratiques. Cela constitue l'une des caractéristiques les plus générales de l'organisation de cette partie de l'univers culturel des jeunes et elle se répercute au plan de l'efficacité. Dans les pratiques héritées du monde des parents, on découvre des valeurs et une signification qui vont cependant dans des directions très variables. Ainsi, une activité venue du père, de la mère ou des deux parents pourra devenir un moyen de consolidation des relations ou, au contraire, un tremplin pour s'affirmer et se dégager de leur emprise. Nous croyons que plus la relation est investie de valeurs positives au plan affectif et moral, plus il y a de chances que l'évolution se fasse dans le premier sens. Par contre, s'il y a peu de complicité, d'affection et de compréhension entre parents et enfants, plus les choses évolueront dans le deuxième sens.

Cela nous amène à aborder deux autres dimensions généralement présentes dans les perceptions des jeunes à cet égard: la communication et le support moral. Nous en traiterons ensemble car ces deux dimensions vont de pair dans la réalité, la communication apparaissant assez fréquemment orientée vers une recherche de support moral. Si ces deux

dimensions sont importantes dans la subjectivité des jeunes, elles ne sont pourtant pas toujours réalisées dans les relations concrètes avec les parents. Les valeurs qu'elles représentent sont alors exprimées sous forme de manque ou de vide à combler. C'est surtout au plan de la communication que cela se produit(1). Autrement dit et si l'on comprend bien les perceptions des jeunes, les parents seraient facilement portés à donner un appui, un conseil, un encouragement en période critique ou difficile, mais ils seraient peut-être moins facilement portés à échanger ou communiquer en tout temps, qu'il y ait problème ou non. Jusqu'à un certain point, il ne faudrait pas manquer de relier cet état de fait rapporté par les jeunes aux exigences que rencontrent les parents dans le milieu du travail.

> Quand il arrive de la job, faut pas que t'ayes quelque chose à lui demander. Il se sent pas à l'aise. Il est fatigué. En fin de compte, j'y parle pas souvent, puis quand il arrive, c'est là qu'il faudrait que je lui parle. Là, je peux y parler, mais je sais que ça va être négatif (...) Quand j'ai de quoi à y demander, j'sais pas ... de m'acheter de quoi: "Ah non, va-t-en, je veux me reposer" (...) Ma mère, elle travaille aussi (...) elle travaille toute la journée et puis elle a pas 35 ans, elle a 50 ans. Là j'arrive et puis c'est les deux qui sont fatigués.

---

(1) Notons que les problèmes de communication paraissent plus reliés au père qu'à la mère, en particulier chez les filles.

Souvent, le problème de communication ne se pose pas dans des termes identiques avec les deux parents, tout comme la nature de la communication n'est pas la même des deux côtés. Une certaine division sexuelle fait en sorte qu'on communique davantage sur ses états d'âme, sur les choses de l'affection et du coeur avec la mère et sur les choses de l'action avec le père --ou ce qui en tient lieu--. De plus, la valeur accordée à la communication paraît grandement affectée selon qu'on sent une différence d'attitudes entre les parents: mère autoritaire/père libéral, mère non sexiste/père sexiste, mère négative/père enthousiaste, mère attentive/père absent etc., etc. À ce moment, l'univers des valeurs propres aux relations avec les parents se scinde en deux et les jeunes doivent se situer et évoluer sur deux tableaux. Plus la différence prend un caractère d'opposition, plus l'intégration personnelle des valeurs sera difficile car, même s'ils adhèrent à l'un plutôt qu'à l'autre, ils doivent faire face aux deux dans la réalité concrète.

> J'ai pas de problème avec ma mère. Elle a pris des cours en psychologie, elle s'est modernisée. Mon père, il est resté beaucoup, beaucoup vieux-jeu. Pour les sorties, j'suis obligée de rentrer de bonne heure ou je peux pas y aller quand ça me plaît. Ça arrive souvent. Ma mère, ça la dérange pas trop, d'abord qu'elle sait avec qui je vas être et puis à quelle heure je reviens, à quel endroit je vas être (...) Mon père, lui, il dit que je suis trop jeune, que je veux faire la vie d'une fille de 18 ans (...) Y'a eu ben des chicanes à cause de ça. Une fois, ma mère elle en avait par-dessus la tête, elle s'est mise à pleurer, elle voulait s'en aller. Elle était tannée à cause de nous autres, puis des conflits

> qu'on avait avec mon père pour les permissions (...) Des fois, les enfants, ça crée des problèmes entre les parents, puis c'est dur réagir contre ça.

La communication avec les parents est donc un aspect plus porteur de tensions dans la vie des jeunes que ce n'est le cas dans la communication avec les pairs. Plusieurs explications peuvent être proposées à cet état de faits. Quelle que soit celle que l'on adopte, il ne faut jamais négliger de considérer la rencontre des rapports d'autorité objectifs avec les attitudes. Un des exemples qui illustrent le mieux les conséquences de cette rencontre est la position des parents face à l'école. Comme on l'a déjà dit, l'encouragement que donnent les parents se rapporte d'une manière toute particulière à l'école(1). Or, ce qui est nommé "encouragement" par les jeunes n'est pas toujours vécu, perçu et valorisé comme tel par eux. Lorsque, s'appuyant sur les rapports d'autorité, les parents affichent une attitude d'incompréhension face aux projets extra-scolaires et les font passer après l'école, "l'encouragement" semble plutôt inopportun et inefficace. Sous cet aspect, des différences significatives apparaissent selon le secteur de formation et le milieu. D'autres différences, en rapport avec la communication en général et l'appui moral trouvés dans les relations avec les parents se font sentir selon le sexe ou le milieu.

---

(1) Même s'il n'est pas toujours explicite dans les propos tenus par les jeunes que les parents sont une source d'encouragement, jamais ils ne sont présentés comme une source de découragement à ce sujet.

Soulignons en dernier lieu quelques absences étonnantes dans la façon qu'ont les jeunes de valoriser les relations avec leurs parents. La première de ces absences est la dimension affective. Même quand la famille et les parents sont jugés importants, il est assez rare que cette importance soit effectivement et directement qualifiée à partir d'un point de vue affectif. Lorsqu'il se dégage, c'est dans la plupart des cas, après de longs détours où sont évoqués les problèmes, les tensions, les divergences. Il est vrai que devant le groupe des pairs, les jeunes ont pu se censurer pour préserver leur image d'indépendance. Peut-être y a-t-il là-dessous une question d'âge? Quoi qu'il en soit, cette dimension n'est pas totalement absente et elle devra être considérée parmi les caractéristiques spécifiques au milieu.

Dans un ordre de réalité voisin, on note que les relations avec les parents ne sont généralement pas empreintes de plaisir et de divertissement. Tout semble plutôt sérieux, surtout lorsqu'on évoque ces relations dans le contexte de l'entrevue de groupe. On ne s'amuse pas et on ne se détend pas beaucoup non plus. A ce sujet, le milieu nous permet encore une fois de faire certaines distinctions.

Enfin, il est à remarquer que les relations avec les parents ne sont pas décrites ni valorisées comme le lieu d'une reconnaissance de soi. Même s'ils aspirent à cette reconnaissance de leur réalisation personnelle, les jeunes semblent peu nombreux à la trouver dans le cadre de ces relations. Du moins, ils sont peu nombreux à en témoigner comme d'un phénomène bien réel et bien clair dans leur esprit. Il faut préciser que cette reconnaissance de soi peut être obscurcie ou atténuée par les conflits ou tensions du milieu familial. Car, selon les témoignages entendus, plus le climat familial est harmonieux et plus les dimensions de communication, d'affection et de support moral sont présentes, plus la reconnaissance de soi devient une réalité.

> Mon père, il est bien fier de moi, premièrement parce que je suis son garçon, comme tous les pères, je pense, sont fiers de leurs enfants. Mais, pour lui, c'est un grand point au tableau, c'est parce que je joue de la musique. C'est ben important. Il dit: "Tu fais différemment des autres" (...) Quand on va quelque part, si le monde me le demande, j'vas jouer. Lui, il me pousse: "Amène ta guitare, envoye, joue!" (...) C'est un bonhomme qui entend à rire, puis qui aime la musique. Quand on pratique, nous autres, on essaye de pas faire trop de bruit. Lui, il fait exprès pour que tous les voisins nous entendent: il ouvre toutes les fenêtres de la maison. Il est ben fier de ça (...) Il a toujours des projets, il est vraiment "high". Il sait que j'aime ça, la musique, que j'aime parler de ça. De la minute qu'on a une chance, on jase de ça ensemble.

Les pairs

Les relations avec les pairs constituent un univers d'expérience culturelle d'une grande importance si l'on considère l'abondance de dimensions qu'elles comportent dans les valeurs des jeunes. Contrairement à d'autres domaines de l'univers culturel, on ne trouve pas de polarisation très nette des valeurs autour d'une ou de quelques dimensions. On observe plutôt un éclatement, une myriade de valeurs où apparaissent cependant des zones de plus ou moins grande intensité.

Pour les jeunes, les relations avec les pairs, c'est la possibilité de maintenir ou d'élargir son réseau social. L'expression "se faire des amis" illustre bien cette réalité. Bien que le souci d'élargissement du réseau nous semble plus caractéristique de l'univers masculin, il n'est pas absent chez les filles. Pouvoir rencontrer ses amis ou pouvoir s'en faire est d'ailleurs un indice de valeur attribué à de nombreuses pratiques culturelles. Nous l'avons remarqué spécialement dans le cas de l'activité sportive ou physique alors que d'autres pratiques en sont complètement exemptes. On pense par exemple à la télévision. Le maintien ou le développement du réseau des relations sociales suppose certaines distinctions. Toutes les connaissances, tous les contacts établis ne débouchent pas nécessairement sur l'amitié. Et si les jeunes semblent généralement chercher à s'entourer de beaucoup de connaissances, plusieurs aiment à préciser que ce ne sont pas toujours de véritables amitiés. Celles-ci se font plus rares car elles sont plus complexes et plus difficiles à vivre.

> Quelqu'un qui est un vrai ami, c'est quelqu'un à qui je peux faire confiance, quelqu'un qui n'ira pas raconter tout ce que je dis, quelqu'un qui va être prêt à m'écouter quand je vais en avoir besoin, qui sera pas en train de me jalouser, d'essayer de me descendre. C'est quelqu'un qui va plutôt m'encourager.

Pour la suite de cet exposé, nous parlerons des relations avec les pairs ou des relations d'amitié, en précisant au besoin les cas où il s'agit de relations d'amitié privilégiée.

L'univers des relations avec les pairs se comprend à partir d'une autre dimension également importante. Nous y regroupons divers éléments valorisés dans l'expérience: détente, changement, sentiment de liberté et impression

d'aisance. Nous rejoignons ici l'aspect non contraignant dont il a été question dans l'analyse du mode d'organisation de cette sphère de l'univers culturel des jeunes. Rappelons que cette valeur accordée aux relations avec les pairs ne fait pas contraste seulement au sujet de relations avec les parents mais aussi avec l'autre sexe. Car, il arrive que ces relations soient perçues comme contraignantes.

La recherche de détente ou de changement n'exclut pas la possibilité de vivre d'autres types d'expérience dans les relations avec les pairs. Ainsi, ces relations offrent souvent l'occasion de découvrir des valeurs et des idées nouvelles ou, du moins, différentes. Bien que ces relations mettent en contact avec des personnes semblables à soi -- comme le veut le terme même de "pairs"-- elles sont aussi décrites comme une source d'ouverture d'esprit.

> Plusieurs personnes pensent pas comme moi. Ca m'apprend la patience, la compréhension, l'amitié. Mettons que quelqu'un fait des erreurs, tu le regardes, puis tu dis: "Je l'ai déjà faite cette erreur-là" (...) Faut pas trop que je m'entête, faut que je respecte les droits des autres. J'suis pas pour toujours dire: "Non, c'est mon idée". Faut que je me plie à la majorité.

Au-delà des points communs subsistent des différences qui exercent un pouvoir d'attraction. Plus les relations sont nouvelles dans le réseau individuel, plus ce pouvoir paraît grand.

Par certains côtés, cette découverte de valeurs et d'idées n'est pas différente de celle que vivent les jeunes par la pratique de la lecture par exemple ou à travers le cinéma. Par d'autres côtés, elle en diffère en ce qu'il peut

s'instaurer un dialogue. Echange ou débat, cette confrontation idéologique comporte une part d'expression et en cela dépasse la confrontation passive que provoque la lecture ou le visionnement d'un film. Il est à noter que cette troisième dimension n'est pas tout à fait généralisée: les filles du secteur professionnel n'y font pas explicitement référence bien qu'elles ne l'excluent pas. Au contraire, elles s'en rapprochent par certains éléments de leur discours.

On serait logiquement porté à penser que la découverte d'idées et de valeurs s'accompagne d'acquisition de connaissances, d'apprentissages. Or, ce n'est pas ce qui se passe dans les faits. Les relations avec les pairs ne se présentent qu'exceptionnellement comme source de tels apprentissages. C'est plus la connaissance des personnes que la connaissance des choses --pratiques ou théoriques-- qui maintient l'intérêt de ces relations.

La communication apparaît ainsi comme une autre facette importante de cette partie de l'univers culturel. Elle touche et réunit différents plans de l'expérience vécue: rationalité, croyances et valeurs, expression de soi et de ses émotions, de ses désirs etc.

> On aime bien se réunir, regarder quelque chose à la télé ou écouter de la musique, ou bien jaser ensemble. On communique beaucoup ensemble. On aime ça être ensemble souvent, puis se parler (...) On parle de filles (c'est normal entre gars), de musique aussi. Des fois aussi, ça vient sur l'avenir. On se demande: demain, quoi demain? On pense pas mal tous la même chose: la guerre nucléaire, des choses qui nous révoltent, qui nous effrayent.

> Pas d'amis ça doit être plate. Moi, j'ai beaucoup d'amis, puis j'aime ça. Pas avoir d'amis, je trouverais le temps long en maudit (...) Faut parler à quelqu'un. Quand t'es tout seul, tu peux pas parler. Tu parles tout seul, tu te parles à toi-même. Tu te lances des réponses, mais t'aimerais ça avoir les suggestions d'une autre personne.

On communique avec quelqu'un ou on communique quelque chose à quelqu'un. C'est une réalité un peu floue mais surtout englobante à laquelle on fait allusion. Pour cette raison, la communication pourrait être considérée fondamentale à la poursuite des relations avec les pairs. Pourtant, tel n'est pas toujours le cas, du moins si l'on se réfère à la communication verbale. La communication peut prendre une tournure différente. Elle s'établit alors par le geste ou la seule présence. Il est à remarquer en pareille situation qu'on ne parle plus de "communiquer" mais "d'être ensemble". Le langage change et sans doute également la réalité qu'il traduit.

Les relations entretenues avec les pairs sont valorisées pour la compréhension et le support moral qu'elles assurent. C'est un aspect remarquable des perceptions en ce domaine. Si elle n'est pas évoquée partout avec la même fréquence ni avec la même intensité, cette dimension constitue l'une des notes dominantes de l'échange avec les pairs. Le support moral se comprend de plusieurs façons. D'abord, c'est celui qu'on donne ou celui qu'on reçoit. C'est l'encouragement ou parfois la critique. Il vise l'action mais aussi la condition, c'est-à-dire l'état où l'on se trouve face à telle ou telle circonstance de la vie.

> A un moment donné, j'étais bien tannée, il me semblait que tout le monde me parlait dans le dos. Tout le monde. Je

> savais plus où me garocher. Là, je suis allée voir une fille, une de mes amies, je lui ai raconté ça, elle a dit: "c'est pas vrai que t'as pas d'amies. Regarde, moi je suis là, je t'écoute, j'ai jamais été rien raconter à personne, tu le sais". Elle m'a ouvert les yeux, elle m'a aidé après.

Le support moral vient s'opposer à la solitude face à laquelle certains jeunes semblent éprouver des difficultés ou s'interroger. Notre analyse nous porte à croire qu'à l'étape où ils se trouvent, les jeunes commencent à s'initier à la solitude. Ils en découvrent les bons et les mauvais côtés pour eux,quoiqu'ils ne paraissent pas tous et toutes avoir atteint un même degré d'autonomie. En situation critique ou difficile, on cherchera un support moral. A cet égard particulier, les jeunes ressemblent probablement à toutes les autres catégories sociales.

Nous voulons enfin attirer l'attention sur une dimension qui se fait sentir par son absence, laquelle surprend quelque peu. Les relations avec les pairs, ni même les relations d'amitié privilégiées, ne sont jamais décrites ni commentées dans le langage de l'affection ou de la tendresse. Elles ne semblent pas avoir de valeur particulière en ce sens. Nous avons de la difficulté à expliquer cette absence par le seul fait que l'affection se trouverait plutôt du côté des relations avec les parents ou avec l'autre sexe. Est-ce là une caractéristique de l'adolescence ou de l'époque que nous traversons? Est-ce le résultat d'un biais méthodologique ou d'une vague culturelle?(1) Nous n'avons pas d'explication positive à apporter.

---

(1) Nous pensons surtout à la mode et à l'idéologie "punk" où il faut être ou paraître dur.

Il n'y a pas lieu d'en déduire que les relations avec les pairs ou les relations d'amitié n'ont pas d'importance aux yeux des jeunes. A part quelques exceptions (rencontrées dans des groupes différents) nous croyons qu'elles en ont et même parfois énormément. Ces relations peuvent être investies de beaucoup de valeur, même chez des jeunes qui ne sont pas privés en d'autres domaines et qui ont des relations amoureuses ou familiales satisfaisantes. Elles prennent parfois un caractère de nécessité vitale.

> Si t'avais pas au moins un ami, la vie aurait pas beaucoup de sens. Tu serais tout le temps tout seul dans ton coin, tu ferais rien (...) Faut tout le temps qu'on aye quelqu'un avec nous autres pour nous supporter. On a tout le temps besoin de quelqu'un qui peut nous comprendre, qui peut savoir qu'est-ce qu'on veut faire, qui peut aller voir d'autre monde pour essayer de nous rendre heureux, de nous rendre la vie plus agréable. Même les animaux, ils peuvent pas vivre seuls. C'est presque impossible.

Un dernier point paraît intéressant à souligner. Lorsqu'on examine les relations avec les pairs sous l'angle de leur mode d'organisation, ces dernières se révèlent comme évoluant dans l'harmonie mais aussi dans le conflit ou la tension. Or, quand on demande explicitement aux jeunes ce qu'ils y recherchent, ce qu'elles leur apportent et l'importance qu'ils leur attachent, ils parlent presque toujours positivement. Il est rare qu'ils rejettent catégoriquement ou fermement certains aspects de la présence ou de l'influence des semblables. Il est rare qu'on admette ne pas souhaiter communiquer ou connaître les autres. Ou alors, c'est plutôt difficilement qu'on le fait. Une préoccupation normative aurait donc agi dans l'expression des valeurs.

L'autre sexe

En cherchant à comprendre la portée des relations amoureuses entretenues avec des personnes de l'autre sexe(1), nous entrons dans une portion de l'univers culturel peu étudié et mal connue. Pourtant, il s'agit d'une réalité très importante chez les jeunes qui en font l'expérience(2). C'est ce que nous apprennent les résultats de l'analyse ainsi que nous allons essayer de le montrer. Avant d'y procéder, rappelons que ce fut l'un des thèmes délicats de l'entrevue, les jeunes manifestant d'un côté une certaine timidité ou réserve qu'ils tentaient de l'autre côté de faire oublier par une attitude bouffonne, crâneuse ou encore indifférente. Il est difficile d'affirmer que cette gêne en ait été la cause mais nous avons décelé un certain nombre de contradictions dans l'information à ce sujet. Par exemple, on avouait ne pas sortir avec une fille ou un garçon en entrevue de groupe mais le contraire apparaissait en entrevue individuelle. Parfois, l'inverse s'est produit. Bref, on voyait que les jeunes se sentaient engagés sur un terrain inusité --compte tenu du contexte-- et qu'ils prenaient certaines précautions. Celles-ci n'ont pas empêché cependant d'obtenir une information intéressante pour l'analyse.

Un premier point à mentionner est l'inégale actualisation pour l'ensemble des jeunes des relations avec l'autre sexe, la différence significative se trouvant principalement en rapport avec le sexe. L'expérience de relations amoureuses est ainsi beaucoup moins répandue chez les garçons que chez les filles. Même si elles n'avaient pas toujours un ami (un "chum") au moment de l'entrevue, la

---

(1) Nous ne considérons pas ici les relations amoureuses homosexuelles qui n'ont pas été abordées par les jeunes au cours des entrevues.

(2) Elle l'est aussi en tant que désir ou aspiration. Ainsi, la rencontre amoureuse est le thème privilégié dans la rêverie ou l'évasion qu'engendrent le cinéma ou la télévision.

majorité d'entre elles en avaient déjà eu et voulaient en avoir de nouveau. A l'état d'aspiration comme à l'état de réalité, c'est un phénomène important chez les filles. Néanmoins, lorsqu'elle existe chez les garçons, cette expérience n'en est pas moins significative. Elle l'est différemment, mais elle le demeure fondamentalement. Comme nous nous préoccupons plus de qualité que de quantité d'expérience, nous allons donc la considérer sous le point de vue des caractéristiques générales.

Les relations amoureuses fournissent d'abord l'occasion de découvrir le processus de conquête de l'autre. Ce processus peut être lent et laborieux. Car, avant de prendre l'initiative de faire connaître ses désirs et sentiments à l'autre, il peut s'écouler une longue période d'attente et d'observation où l'on se contente d'émettre tout au plus certains messages et où l'on tente en même temps de recueillir l'information utile à ses fins. On ne doit pas oublier que l'expérience amoureuse dont on nous a parlé était dans presque tous les cas la première. La prudence semble en avoir été la règle.

> Souvent les gars veulent montrer aux filles (qu'ils sont intéressés), mais ça se fait tout par "Tu connais-tu cette fille-là" ou "Tu lui demanderas si elle me connaît". C'est quasiment jamais direct. Dans mon cas, ç'a jamais été vraiment vraiment direct. Je connaissais pas la fille, je faisais pas le message aux autres mais je disais à son amie que je portais un peu d'intérêt pour elle. Je voulais pas qu'elle fasse les messages pour moi, mais je voulais qu'elle fasse "deviner" mon point de vue à son amie. Disons qu'il y a une grosse partie des jeunes avec qui je me tiens qui sont comme ça:

> "Tu diras, tu parleras de moi à ton amie, tu lui demanderas comment elle me trouve".

Il s'avère que la conquête de l'autre se vit comme un processus d'ouverture, d'expression et d'affirmation de soi et qu'on retire quelque chose d'important du fait de faire connaître ses sentiments et d'en convaincre l'autre.

> Je suis vraiment fier de ça (...) Elle est différente des autres: elle est pas venue à moi, j'ai été obligé de faire des gros efforts pour aller à elle. J'y donnais le monde et elle, en retour, elle me donnait une petite affaire et avec cette petite affaire-là, ça me donnait de l'espoir pour pousser encore.

Comme le suggère un répondant, à l'instar de tous les amoureux de l'histoire, l'enjeu est d'en dire juste assez mais pas trop. C'est le risque de l'aveu qu'il faut savoir courir sans s'y perdre. Pour mieux convaincre, il faut savoir aussi joindre l'acte à la parole.

> Je sais ce qu'elle aime, je vais essayer d'y offrir. Disons qu'elle veut absolument que je l'appelle, même si je suis pas capable de l'appeler, je vais faire un sacrifice. Je vais y montrer qu'elle a beaucoup d'intérêt à mes yeux, qu'elle est importante.

On observe chez les jeunes que la relation d'amour est souvent une relation d'amitié ou de camaraderie qui s'est transformée avec le temps ou, plutôt, qu'on a transformée. Elle ne résulte donc pas de la rencontre fortuite et foudroyante que décrivent à grands renforts de qualificatifs les romans d'amour à l'eau de rose que lit une des catégories

de nos jeunes amoureux, c'est-à-dire les filles(1). Au contraire, elle semble se construire et cette construction est reconnue comme une expérience de plus, comme un acquis, pour ne pas dire un apprentissage. Dans sa construction, la relation d'amour s'accompagne d'obstacles réels ou appréhendés. Selon qu'elle représente une priorité, les jeunes se disent prêts à affronter ces obstacles. Compte tenu de leur situation actuelle, les obstacles en question viennent surtout des parents.

> Mettons que j'ai un super grand amour puis que mes parents m'interrompent ça, je serai pas capable (...) Je vais me fouter carrément de ma mère là-dessus. Je suis très entêtée. Quand j'ai un chum, c'est mon chum puis je vais pas le laisser tomber pour mes parents.

Or, la complexité des liens existant avec eux rend la lutte d'autant plus difficile, ce qui par le fait même donne encore plus de valeur à la relation amoureuse.

La relation amoureuse débouche dans certains cas sur la découverte de l'autre significatif dont la présence amène un changement radical dans l'existence. En d'autres cas, elle reste en-deçà de cette découverte mais comporte toutefois de nombreux éléments valorisés par les jeunes. Nous nous arrêterons ici aux éléments d'ordre général dans cette découverte.

---

(1) La réalité vécue diffère considérablement de la réalité rêvée.

Dans les perceptions des jeunes, la relation amoureuse est l'objet d'une valorisation où se rencontrent trois dimensions importantes: le support moral, la communication et l'affection. D'abord, dans la relation avec l'autre, il s'établit un échange de confidence, d'appui, d'écoute et d'encouragement en cas de problèmes. Et, tout nous porte à croire que, à partir du moment où une relation amoureuse existe dans leur vie, les jeunes ont tendance à y chercher l'essentiel du réconfort moral dont ils ont besoin. Cela se comprend aisément car les divergences d'idées, de valeurs, de mentalités, d'attitudes sont réduites sous de nombreux points de vue par rapport à ce qu'elles peuvent être avec les parents, par exemple. Sinon, la relation amoureuse n'existerait pas. Le support moral valorisé est surtout celui qu'on reçoit ou dont on bénéficie. Il en suit que, sous cet aspect, la relation amoureuse apparaît teintée d'une certaine recherche de protection(1). D'autre part, le support moral qu'on offre à l'autre devient une source de plaisir, de satisfaction pour soi.

> On se dit des choses qu'on dirait pas aux autres parce que c'est plus personnel (...) Elle, elle me connaît sur tous les points. Je sais à qui parler. Supposons qu'il y a eu une chicane dans la famille, là tu y racontes comment ça s'est passé. Elle, elle peut te dire: "Essaye d'aller voir ton père, d'y parler". Elle te donne un conseil. Ca peut t'aider. T'essayes de faire plaisir à l'autre et puis l'autre essaye de t'aider puis de te faire plaisir.

---

(1) Il est intéressant de voir que chez les filles d'esprit progressiste, on refuse que cette dimension passe en premier plan de la relation.

Cette dimension de support face aux moments difficiles de l'existence ne saurait exister sans la compréhension ni la communication. Celle-ci porte sur plusieurs domaines: idées, valeurs, relations avec les autres etc. Dans le contexte de la relation amoureuse, la communication prend un sens particulier: on communique sur soi, sur l'autre et sur le lien entre les deux. De plus, l'autre est ici perçu d'une façon spéciale à cause de la différence d'identité sexuelle qu'il présente par rapport à soi(1). C'est le point de vue de la différence et non de la ressemblance qui domine et cela contribue à accroître l'intérêt de la connaissance et de la communication.

> Il y a le côté sexuel de la chose, mais il y a le fait aussi que c'est une fille. Puis, jaser avec une fille, c'est différent. Depuis ben des années, tu jases avec des gars, par exemple la musique. Avec une fille, tu jases d'autres sujets (...) Avec des garçons, tu trouves un sujet puis tu parles de ça pendant toute la soirée, tandis qu'avec une fille, tu changes de sujet puis t'essayes de la connaître (...) Y'a des lignées de pensée, y'a des obstinations qui peuvent arriver. C'est plus difficile peut-être. C'est pour ça qu'on cherche à connaître plus vite.

---

(1) En plus de sa composante physique, cette différence d'identité repose sur un ensemble de traits psychologiques, sociaux et culturels.

La communication s'élabore au plan verbal mais également au plan affectif. C'est précisément dans cette sphère de relations sociales que la dimension affective prend le plus d'ampleur. Comme on a pu le constater, elle ne se dégage pas de l'univers des relations avec les pairs et ne se manifeste que très peu dans les relations avec les parents. Par contre, elle se révèle très significative dans la relation amoureuse, bien qu'elle ne soit pas toujours mêlée d'activités sexuelles. L'affection rejoint le désir de présence, de rapprochement physique, de tendresse, toutes choses exclusives à la relation amoureuse selon le discours des jeunes.

> J'aime ça donner de l'affection. J'aime ça en recevoir. J'aime ça avoir de la compagnie: c'est pas le fun être tout seul. Faut que je donne mon affection à quelqu'un, à quelqu'un en particulier. Faut que je minouche quelqu'un. J'aime ça me faire minoucher aussi. Ca fait que quand t'as une blonde, ça va bien.

L'affection peut être vue comme la démonstration de l'amour —ou des sentiments qui s'en rapprochent— et elle semble importante comme signe de reconnaissance de soi. Dans la relation amoureuse, l'autre nous aime pour ce qu'on est. Il y a une gratuité qui peut venir s'opposer au climat de la relation parents-enfant où l'amour semble découler des rôles: "mes parents m'aiment parce que je suis leur fille". On remarque cependant que l'opposition gratuité-obligation ou gratuité-utilité est ressentie dans les cas de situations familiales tendues où le jeune est en conflit avec un ou avec les deux parents. En de telles situations, la relation amoureuse ne paraît pas seulement le lieu de valeurs différentes par rapport à la relation avec les parents. Elle est en outre le lieu d'une confrontation idéologique qui entraîne des conséquences sur le reste de la vie culturelle.

En réunissant les diverses dimensions que nous venons d'explorer, on pourrait supposer que la relation amoureuse serait vécue et valorisée par les jeunes comme une expérience de liberté. En effet, il s'agit d'une relation élective, souvent qualifiée de naturelle, faite de compréhension et de communication. Malgré cela, la liberté n'est guère évoquée que négativement. La relation amoureuse, c'est sérieux: on ne peut plus niaiser comme avec les pairs, sinon on perd la face. On doit faire des concessions pour répondre aux désirs de l'autre. Bref, on subit là aussi des contraintes. Pour la compréhension de l'univers culturel, la relation amoureuse pose donc problème. Car, si on craint assez souvent d'y perdre sa liberté, jamais on ne dit clairement qu'on la trouve. Finalement, il n'y aurait aucune sphère de relations sociales où cette dimension s'affirmerait comme dominante. C'est toutefois par le biais d'un autre langage qu'on trouve la dimension de la liberté dans la relation amoureuse. Elle s'exprime d'abord à travers la résistance aux obstacles qui s'opposent au développement de cette relation. Elle s'exprime aussi à travers la reconnaissance d'une évolution vers plus de confiance en soi et d'indépendance dans les faits et gestes quotidiens. L'on peut dire en somme que ces relations d'amour adolescentes permettent de franchir une étape dans la conquête des bases de la liberté, même si cette valeur n'est formulée comme telle que négativement ou indirectement.

Les relations amoureuses introduisent un certain changement dans l'existence: élargissement du réseau social, activités nouvelles etc. Dans le cas des relations qui atteignent à une grande intensité, où l'on a l'impression d'avoir fait une rencontre vraiment significative et découvert le sentiment amoureux, on observe les signes d'un changement radical qui se serait opéré dans la perception de soi et de l'existence.

> J'me sens écoutée, j'me sens comprise. Je parle de choses puis il me comprend (...) Je me sens bien avec lui. Je sens que ça va durer longtemps (...) J'ai jamais su aimer gros, gros, gros. Avant, c'était: "je l'aime". Point. Mais là, lui, je l'aime, je l'aime, Ah!
>
> Je prends goût à la vie. La fille m'aime, mes problèmes se clairent: Je pense à la fille (...) Ca m'aide beaucoup. Disons que j'ai un problème, je l'appelle et seulement le fait d'y parler... C'est bizarre. C'est intérieur que ça se passe. C'est de savoir que t'es aimé (...) J'aime sentir que je suis important pour quelqu'un. C'est ça que j'ai vraiment de besoin.

Il apparaît que ce changement en vient à être déterminant dans la vision du présent et de l'avenir(1). Mais, pour cela, il faut que d'autres caractéristiques soient réunies

---

(1) Nous croyons que de tels résultats jettent un peu d'éclairage sur des résultats obtenus par ailleurs dans d'autres études. On apprenait par une recherche récente sur le suicide des jeunes faite au département de Psychologie de l'Université du Québec à Montréal que la peine d'amour est l'un des facteurs importants qui entrent en jeu pour expliquer ce phénomène. Cette importance accordée à la relation d'amour, selon nos résultats, ajoute à la compréhension des conséquences de la peine d'amour dans la vie des adolescents et des adolescentes. C'est surtout lorsque la famille n'a pas fait se développer l'enfant dans un climat de confiance en soi que la peine d'amour peut avoir de tels effets dévastateurs. Signalons que nous avons trouvé quelques cas présentant certains signes d'une telle dynamique.

dans l'univers des valeurs. Selon notre analyse, ces caractéristiques relèvent à la fois du milieu, du secteur où l'on prend sa formation scolaire et du sexe auquel on appartient. En termes clairs, ce potentiel de changement qu'introduit l'expérience d'une relation amoureuse significative est appelé à être dynamisé de façon différenciée. Il peut cependant apparaître dans toutes les catégories de jeunes.

2.2.3 Conclusion

A la suite de cet examen sélectif de ce que les jeunes trouvent et valorisent dans les activités auxquelles ils s'adonnent et dans les diverses sphères de relations sociales où ils évoluent, il reste à dégager les modalités principales selon lesquelles s'élaborent ces valeurs. Rappelons que c'est dans l'élaboration des valeurs que réside l'efficacité de l'univers culturel. Dans une large mesure, ces modalités font écho aux modalités d'organisation qui ont été présentées dans un chapitre précédent. Ensemble, elles montrent comment se structure de manière générale l'univers culturel des jeunes.

La diversité

Dans chacun des domaines abordés, on constate la diversité des plans où il faut lire l'efficacité des pratiques culturelles --qu'elles se rapportent à des activités ou à des relations sociales--. En relevant les dimensions parfois nombreuses qui définissent la réponse qu'ils donnent ou la place qu'ils font à ces différentes composantes de leur univers culturel, on voit que les jeunes réagissent à différents plans: émotif, intellectuel, social etc... L'engagement dans une activité culturelle ne correspond pas à une expérience unidimensionnelle qu'on pourrait deviner à la nature de l'activité elle-même. Lire ne signifie pas seulement ou surtout s'instruire, faire du sport ne signifie pas seulement se mettre en forme et ainsi

de suite. La diversité des plans où prend forme l'efficacité culturelle nous rappelle la diversité des pratiques apparaissant dans la vie extra-scolaire.

La variabilité

L'efficacité d'une pratique culturelle telle que vécue dans la réalité n'est pas immuable ni invariable. Par exemple, on n'écoute pas à tous les jours la télévision de la même façon: on cherchera tel jour à s'informer, tel autre jour à se distraire et d'une fois à l'autre, on ne le fera pas de la même façon dans les deux cas. D'où la formule maintes fois entendue: "ça dépend". Tout comme le choix d'une activité répond aux variations des jours et des humeurs, les résultats qu'elle produit, ou que les jeunes lui font produire, sont conditionnés par les facteurs de temps, de lieu, de durée etc. Ainsi, l'efficacité d'une pratique culturelle à ses débuts n'est pas la même que celle atteinte après plusieurs mois ou plusieurs années. Il se produit une évolution croissante ou décroissante qui fait en sorte de soutenir ou non la poursuite de la pratique en question. Nous avons noté que les jeunes sont particulièrement sensibles à la progression de l'efficacité de leurs pratiques culturelles car ils y trouvent finalement une progression d'eux-mêmes.

L'interdépendance

Les dimensions valorisées dans l'expérience ne sont pas seulement diverses. Elles sont généralement interdépendantes. Du moins, on se rend compte que, dans l'ensemble des dimensions qui caractérisent l'expérience d'une pratique culturelle, certaines dimensions sont interdépendantes. Le meilleur exemple qu'on puisse fournir à l'appui de cette affirmation est le sport d'équipe: on le valorise pour l'entraide et la coopération et pour la possibilité de progresser qui se trouve accrue par le fait même de l'entraide et de l'esprit d'équipe. Corrigeant ses erreurs

mutuellement, on les élimine plus rapidement. L'interdépendance apparait comme un indice de la dynamique englobante de la personne dans son expérience culturelle. Pour cette raison, on pourrait concevoir l'efficacité des pratiques culturelles comme une énergie qui circule et réunit les différents plans de la personne.

La stabilité

Evidemment, cette modalité ne s'applique pas à tous les individus ni à toutes les pratiques. Nous y ferons référence ici pour en souligner surtout les aspects contradictoires. Ainsi, les pratiques qui semblent installées depuis longtemps et pour longtemps dans la vie culturelle des jeunes présentent une efficacité quelque peu déroutante. En général, ce sont des pratiques chargées de fortes motivations et auxquelles on reconnait une grande valeur en termes d'affirmation de soi ou de découverte, pour ne mentionner que quelques dimensions évoquées dans les propos des jeunes. D'un autre côté, il se produit apparemment un obscurcissement des résultats et de leur signification dû au phénomène de l'habitude. De prime abord, on ne sait pas pourquoi on a telle activité ou telle relation. On arrive mal à préciser ce qu'elle apporte: "on ne sait pas". On assisterait donc en même temps à un obscurcissement et à un approfondissement du sens de l'expérience. Du même coup, la pratique s'enracine à un niveau inconscient et y trouve, selon notre hypothèse, les garanties de sa poursuite dans le temps, si d'autres facteurs n'interviennent pas en sens contraire bien entendu.

La hiérarchisation et la différenciation

Les dimensions qui composent la valorisation de l'expérience culturelle n'ont pas nécessairement la même force ou la même intensité. L'importance des unes par rapport aux autres n'est pas identique à plusieurs points de vue. Certaines valeurs traversent et dominent l'ensemble des

pratiques. Ainsi, quelles que soient les activités auxquelles ils se consacrent, certains jeunes y recherchent constamment l'affirmation et la valorisation de soi. D'autres y recherchent plutôt le changement et l'évasion. Il y a donc un ordre présent dans l'univers des valeurs.

Cet ordre se manifeste d'une autre façon. A côté de la hiérarchisation qui donne à certaines dimensions de l'expérience une valeur ultime, il existe un ordre de différenciation de l'univers culturel. Un des résultats les plus évidents de cette différenciation est le partage qu'on peut faire entre certaines pratiques où le sujet se donne un rôle d'acteur, celles où il se donne un rôle de spectateur et enfin celles où il combine les deux rôles(1). Dans le premier cas, on aurait l'activité physique et sportive, l'usage de l'ordinateur, la pratique de la musique, individuellement ou en groupe. Dans le deuxième cas, on pense aussitôt à l'écoute de la télévision, de la musique. Dans le troisième cas, on peut placer la lecture par exemple.

Force est d'admettre que les pratiques les plus riches en termes d'efficacité et de cheminement sont celles qui relèvent du deuxième cas, c'est-à-dire de l'action. Alors, l'individu ne fait pas que réagir --au plan des émotions, du rêve et de l'évasion, de l'acquisition de connaissances etc.--. Il ne fait pas que changer de décor intérieur: il se change lui-même dans ses habiletés, dans l'image qu'il s'en fait et dans celles qu'il projette aux autres. C'est pourquoi, ce changement est toujours important chez les jeunes: découvrir de quoi on est capable "en plus" de ce qu'on pouvait faire auparavant est un point majeur des acquis des pratiques culturelles.

---

(1) Comme nous avons tenté de le montrer, il ne faut pas confondre le rôle de spectateur et la passivité.

La distinction entre un univers culturel qu'on vit surtout comme acteur ou comme spectateur aide à prendre un certain recul face à une des caractéristiques que l'analyse a mise en évidence et qui soulève certainement de nombreux points d'interrogation. Dans l'écoute de la télévision, on a décelé d'une part une tendance à valoriser l'évasion, le rêve, le divertissement, la détente et, d'autre part, une tendance à rejeter les aspects tragiques, amers ou désagréables de la réalité dont rend compte l'information. Il serait facile d'en tirer comme conclusion que les jeunes recherchent avant tout le plaisir et fuient tout ce qui est problème. On pourrait aussi en déduire que cela confirme l'importance chez eux de "se sentir bien dans sa peau" ainsi que l'ont démontré d'autres études faites auprès des jeunes.

Bien que ces valeurs sont loin d'être niées ou rejetées par les jeunes, nous croyons nécessaire de faire une mise au point. Sur la base de l'analyse des résultats, il paraît justifié de dire que les jeunes rejettent les problèmes de la réalité lorsqu'ils se sentent devant eux comme des spectateurs passifs et impuissants. C'est effectivement la situation dans laquelle les place l'information télévisée. Nous croyons que ce qu'ils rejettent ce ne sont pas les problèmes mais la passivité ou l'impuissance: la leur ou celles des acteurs sociaux et politiques responsables de les régler. Par contre, lorsqu'ils sont en face des problèmes réels de leur vie réelle, ils semblent capables de s'y attaquer. Les exemples ne manquent pas: maîtrise d'une technique sportive ou du langage informatique, initiation au secourisme ou à la survie en forêt, dépassement de la peur ou de la solitude, résistance à des conditions de travail difficiles ou à des attitudes d'incompréhension de la part des parents etc. En somme, quand il y a du sens pour eux à faire face à un problème, il n'est pas évident qu'ils choisissent la fuite ou la diversion. Et, les problèmes qui prennent le plus de sens sont précisément ceux face auxquels les jeunes peuvent se définir comme "acteurs". La différenciation ainsi posée

entre les pratiques, à partir de l'intervention de dimensions différentes dans le champ de l'expérience, est à notre avis une modalité essentielle de l'efficacité de l'univers culturel des jeunes.

Pour terminer, rappelons un dernier élément de différenciation. Alors que certaines dimensions s'affirment comme dominantes dans l'une ou l'autre pratique, d'autres dimensions ne le sont jamais, si l'on considère les jeunes en général. C'est le cas de l'acquisition de notions apparentées aux apprentissages scolaires. Car, si l'on découvre des connaissances pratiques ou des savoir-faire nombreux dans diverses situations culturelles, on ne recherche pas et on ne met pas l'accent, dans l'élaboration des valeurs, sur des connaissances qui ressembleraient à celles transmises par l'école. Pourtant, les jeunes apprennent en réalité bien des choses dans leur vie extra-scolaire, mais les apprentissages qui les marquent ne sont pas nommés comme tels. Surtout, ils ont peu à voir avec les contenus et les procédés scolaires(1). En dehors de l'école, on est dans un autre univers culturel. Dans un dernier chapitre consacré aux caractéristiques générales, nous tenterons de montrer la nature de cette relation entre ces deux univers. De plus, il serait nécessaire de l'aborder dans ses caractéristiques spécifiques car cette relation prend des formes concrètes variables.

---

(1) Le milieu aisé (centre) est celui qui prendra le plus de distance face à cette caractéristique générale.

2.3 LE MODE DE RELATION ENTRE L'UNIVERS CULTUREL EXTRA-SCOLAIRE ET L'ECOLE

Maintenant que la structuration de l'univers culturel des jeunes nous est connue du point de vue de son mode d'organisation et de son mode d'efficacité, il reste à voir comment cet univers se relie à l'expérience scolaire. Pour mettre ce lien en évidence, il faudra d'abord montrer quelle est la perception que les jeunes se font de l'école, puis, relier cette perception à celle qu'ils se font globalement de leur univers extra-scolaire. En analysant cette perception globale, on verra d'une part qu'elle est cohérente avec ce que les jeunes nous ont livré sur les différentes composantes de cet univers. D'autre part, on pourra constater que ces deux univers se présentent généralement dans un rapport de différence, sinon d'opposition.

2.3.1 L'univers scolaire

En commençant, on doit dire que la perception de l'école qui se dégage des résultats de notre analyse n'apparaît pas radicalement nouvelle. Au contraire, elle s'ajoute à tout ce qu'il est possible de lire ou d'entendre sur la question. Globalement et de façon générale, l'école est perçue négativement. C'est le mal nécessaire auquel on réagit de façon plus ou moins rationnelle ou plus ou moins émotive. C'est une réalité qui devient la cible de nombreuses critiques et la source de nombreuses insatisfactions. Pourtant, elle est rarement tout à fait rejetée. Ces jeunes que nous avons rencontrés fréquentaient tous effectivement l'école, le désir d'abandon ne s'étant manifesté que dans deux ou trois cas seulement. Et qui plus est, aucun de ces individus n'avait déjà posé de gestes concrets en ce sens au moment de l'enquête(1).

---

(1) Cette remarque s'appuie sur les témoignages des jeunes. Aucune étude de dossiers étudiants ou d'autres données objectives équivalentes n'a été faite dans le cadre de cette recherche.

En quoi l'école est-elle donc un mal et en quoi ce mal est-il nécessaire? La difficulté que pose l'école aux jeunes est d'abord d'être obligatoire. On ne vient pas à l'école parce qu'on veut ni quand on veut y venir. On n'a pas le choix; il faut venir à l'école. L'obligation touche donc en premier lieu la fréquentation scolaire. On pourrait dire que c'est le fondement même du caractère obligé que présente l'école.

> T'es obligée d'y aller à l'école. Sinon, si t'as trop d'absences, t'es mis en dehors de l'école.

Si notre analyse nous permet de considérer cet aspect comme général, nous devons ajouter qu'il est plus prononcé chez les filles que chez les garçons et plus chez les élèves du secteur général que du secteur professionnel. Revenant à notre perspective générale, on observe que, si l'on doit obligatoirement fréquenter l'école, là ne s'arrête pas l'obligation. Il faut également apprendre des "matières" dont l'intérêt ne va pas de soi et par des procédés qui ne sont pas toujours jugés efficaces et adaptés.

> Me semble que c'est important d'apprendre. Je serais prête à apprendre, mais au lieu de ça, vraiment, tu rentres là puis ils essayent de te bourrer le crâne. Puis, envoye donc! C'est trop en même temps. Va pour apprendre. Mais pas de cette manière-là.

Les problèmes de contenus et de procédés d'apprentissage ne se posent pas de façon uniforme pour tout le monde. Ainsi, le problème du contenu se posera surtout au secteur professionnel tandis que le problème des procédés se signalera plutôt au secteur général, chez les filles en particulier.

L'école oblige donc à apprendre: elle exige un certain niveau d'effort et de rendement. Sinon, elle devient un problème. Se sentant sous l'effet de l'obligation, la réaction de plusieurs jeunes est de ne pas fournir l'effort nécessaire.

> Juste parce que c'est obligatoire, parce qu'on est obligé de faire des devoirs, des fois ça me tente absolument pas. Juste parce que je sais que je suis obligée, que j'ai pas le choix, que je peux pas passer à côté, ça m'enlève le goût de le faire.

En conséquence, les résultats ne sont pas ce qu'ils pourraient et devraient être: ils déçoivent. On est soi-même déçu de ses résultats. En plus, on déçoit ses parents. En effet, on se rappellera les attentes de ces derniers: par rapport à l'école, les parents donnent toujours de l'encouragement et ils souhaitent toujours la réussite.

L'exigence du rendement semble d'autant plus difficile à satisfaire qu'on est obligé de fréquenter l'école, qu'elle suscite ou non l'intérêt. Or, le discours des jeunes nous révèle bien davantage le désintérêt que l'intérêt face à l'école. Il s'agit certainement de l'une des caractéristiques les plus généralisées dans la perception qu'on se fait de l'école comme d'ailleurs dans l'ensemble des perceptions. Le manque d'intérêt à l'égard de l'école est décrit et expliqué de nombreuses façons. Il se rattache au contenu des cours, au caractère académique de l'enseignement, à l'organisation de l'école etc. Dans un langage plus évocateur, on pourrait dire que l'école n'a pas de "punch" auprès des jeunes. Elle est vécue sur un mode obligé, monotone et passif. Comme une épreuve, on attend que ça passe, du lundi matin au vendredi soir et d'une année à l'autre.

> Ma vie à l'école, je trouve ça extra-plate (...) Ca vient plate, des couloirs, des couloirs, pis tout. Tu te sens renfermé un peu (...) Moi, ça m'intéresse pas de rester assis sur une chaise, écouter parler des heures et des heures par jour.
>
> Tant de mois par année, tu rentres dans une bâtisse, tu t'en vas à ta case, tu rentres dans un cours. La première semaine, c'est nouveau, c'est des nouveaux professeurs. Mais, quand ça fait deux mois ... Tu sais tout le temps d'avance, ils te disent tout le temps d'avance qu'est-ce que tu vas faire.
>
> Depuis que je suis en maternelle, c'est toujours la même affaire. Tu te lèves de bonne heure, tu t'en vas à l'école, tu reviens chez-vous, tu fais tes devoirs (...) T'es effoirée sur ta chaise, tu bouges pas, t'es fatiguée. Faut que t'apprennes des affaires. Faut que tu te rentres ça dans la tête. Faut que t'étudies (...) Les profs sont aussi endormants que l'année passée, t'as autant de misère que l'année passée. T'es pas positif dans tes affaires quand tu viens à l'école.

Le manque d'intérêt pour l'école pourrait être considéré, selon nous, comme la résultante de tous les aspects négatifs perçus dans l'école. En même temps, nous nous demandons s'il n'est pas l'alternative au stress éprouvé face à ses aspects contraignants: fréquentation obligatoire, discipline, exigence de rendement, programmes imposés. Le "choix" entre le désintérêt ou le stress

évoque, par certains côtés, le phénomène que nous avons pu observer dans la réponse des jeunes à l'information transmise par les médias(1). Pourtant, face à l'expérience scolaire, les jeunes paraissent avoir une possibilité d'action qu'ils n'ont pas face à la réalité décrite par l'information. Mais peut-être effectivement, cela n'est-il qu'apparence, les jeunes se sentant au fond plutôt impuissants face à la réalité de l'école dans leur vie, impuissants à lui trouver un sens. Du moins, une chose est certaine: ce n'est pas dans le présent qu'elle prend un sens mais pour l'avenir. Or, par définition, l'avenir nous échappe, malgré les projets et les prévisions qu'on peut faire à son sujet. D'où finalement la réaction de stress ou, au contraire, de désintérêt, dans le présent.

Si l'on envisage l'école comme une réalité imposée par l'autorité des adultes, il semble qu'on pourrait s'inspirer des résultats d'une étude déjà citée pour éclairer la réaction des jeunes. Ces résultats indiquent que, lorsqu'ils sont convaincus des conséquences de leurs actes, les jeunes laissent gouverner leur conduite par les normes que leur transmettent leurs parents. Par ailleurs, lorsque les conséquences ne sont pas claires, leur conduite sera plutôt gouvernée par leurs préférences personnelles(2).

---

(1) Consulter Biddle, Bank et Marlin, 1980.

(2) La parenté des termes employés est d'ailleurs frappante. Tout comme l'information à la télévision, l'école c'est important mais ce n'est pas agréable et vice-versa.

Dans le présent, les conséquences de l'assiduité dans l'effort face aux exigences scolaires ne sont pas évidentes. A quoi sert d'apprendre les mathématiques, la physique ou la chimie dans la vie courante? A quoi sert l'enseignement d'un anglais qui n'est pas l'anglais vraiment parlé dans la réalité? Même l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'usage de tous les jeunes de l'enquête, n'est pas toujours perçu comme utile et nécessaire... Devant cet état de choses, les jeunes semblent se laisser guider par leurs préférences et ils vont ainsi manifester peu d'intérêt pour l'école, comparativement à l'intérêt qu'ils manifestent pour leurs activités extérieures, à l'école qui, elles, leur apportent, des résultats tangibles. En tant qu'univers de normes, l'école passe donc au deuxième rang, sinon plus loin encore dans leur hiérarchie de valeurs pour le présent.

Par ailleurs, lorsqu'ils se projettent hors du présent, vers l'avenir, les jeunes craignent les conséquences d'une scolarisation échouée, inachevée, ou même simplement insatisfaisante. Car, comme tous les jeunes de ce dernier tiers du 20e siècle, ils ont été exposés à l'idéologie de la nécessité de la réussite scolaire. La norme influence donc leur conduite et leurs valeurs. Avec l'espoir d'assurer leur avenir, ils vont finalement consentir à la nécessité de l'école, en dépit des aspects négatifs qu'ils lui reprochent.

> J'me dis que si on veut travailler plus tard, avoir nos diplômes et pis tout ça, il faut qu'on passe par là. Faut qu'on essaye de passer à travers même si c'est pas mal dur. Faut faire notre possible. Je me dis: "Envoye, travaille!".

L'école se déplace donc dans la hiérarchie des valeurs et la norme prend un certain sens.

> Pour nous autres l'école, c'est négatif. Si on avait le droit de pas en prendre, on en prendrait pas. Quand même, on sait qu'au bout de la ligne ça peut nous aider. C'est pas négatif. Ben, j'veux dire c'est positif pour plus tard. Sinon, tu vas pas loin.

Cette norme apparaît cependant minée, affaiblie de l'extérieur. Car, à tous les jours, les jeunes entendent parler ou sont directement témoins d'exemples leur montrant que les diplômes ne donnent plus la clef de la réussite professionnelle et sociale. Ils ne sont plus la police d'assurance qu'ils ont été pour les parents ou les aînés. Malgré les efforts fournis, l'avenir est de plus en plus incertain et incontrôlable. Devant cette incertitude, la réaction sera de pencher du côté des préférences et du présent.

> Ils sont comme ça les jeunes asteure, ils font ce qu'ils aiment (...) Y'a beaucoup de jeunes de notre âge, secondaire II, IV, surtout V, ils se disent: "Ben, là, on se force pour aller au cégep". Mais, dans le fond, la plupart de nous autres ils se disent: "Ecoute donc, à quoi ça sert? Y'a pas d'emploi, y'a rien". Ca nous décourage. Ca fait que quasiment tous les jeunes ils se disent: "On travaille pour rien". Y'en a beaucoup qui lâchent.

Comme, en définitive, tout cela n'est pas toujours tout à fait clair mais plutôt embrouillé, comme le présent et l'avenir s'entrecroisent dans la subjectivité des jeunes, les préférences et la norme se faisant mutuellement concurrence, on remarque chez-eux un certain mouvement de balancier ou d'ambivalence: on se désintéresse de l'école

tout en la considérant nécessaire et importante, on fournit des efforts mais sans grande assiduité ni conviction. Il apparaît que les plus profondément convaincus de l'utilité future de l'école seront les moins ambivalents face à l'effort et vice-versa. Dans l'affermissement de cette conviction, il semble que le modèle offert par les parents et la nature de la relation entretenue avec eux entrent en ligne de compte, mais jusqu'à un certain point seulement. Les parents auront beau être considérés comme de bons parents et ils auront beau prodiguer de l'encouragement par rapport à l'école, il ne devient pas pour autant certain que la réussite scolaire et la poursuite des études soient le mobile premier dans la vie des jeunes. Cela est peut-être l'effet conjugué de l'inefficacité du système socio-économique à rentabiliser les acquis de la réforme scolaire et de l'efficacité de l'univers culturel extérieur à l'école à mobiliser l'énergie de la jeunesse actuelle. Il y a là matière à réflexion.

C'est probablement par cette même approche qu'on peut comprendre que l'intention de poursuivre ses études -- au même niveau ou à un niveau supérieur -- ne va pas nécessairement de pair avec l'image qu'on se fait de l'école. On peut dévaloriser l'école à partir de l'expérience présente qu'on en a et vouloir continuer d'étudier au-delà du secondaire V: secondaire VI, cégep ou université. Inversement, on peut attacher une valeur certaine à l'école sans désirer poursuivre ses études.

> C'est important. C'est encore qu'est-ce qui compte le plus (...) J'aime beaucoup l'école. Depuis que je suis petite le monde me connaît, j'aime ça l'école comme une malade mais là je commence à trouver d'autre chose que l'école d'important. Je suis pas pour passer toute ma vie à l'école. Quand tu sors de l'école à 23, 24 ans, je trouve que c'est tard

> (...) Quand tu vieillis, tu commences à te rapprocher plus de ta famille. Les gars aussi à un moment donné. C'est ben beau les études mais à un moment donné, tu veux te marier, tu veux avoir des enfants.

L'école n'est donc pas le cheminement unique ni le seul valorisé. Notons que c'est surtout chez les jeunes du secteur professionnel que la poursuite des études pose un point d'interrogation. En outre, elle y est plus souvent exclue qu'au secteur général(1).

Nécessité plutôt imposée que ressentie de l'intérieur, l'école conserve cependant des aspects positifs. Du moins, elle n'a pas que des aspects franchement négatifs. Au point de vue des relations sociales, elle peut apparaître positive, cette vision devant toutefois être qualifiée selon le sexe et le secteur de formation. Quant aux relations avec les professeurs, elles ne sont pas la cible des critiques les plus vives ni les plus répandues. Jamais les jeunes ne s'en prennent indistinctement à tous leurs professeurs dans leurs méthodes ou leurs attitudes. Le seul reproche global qu'on entend formuler à l'égard des professeurs est un manque de coordination dans les efforts qu'ils demandent aux élèves et un manque de réalisme ou de sensibilité face aux périodes difficiles(2).

---

(1) On y a repéré 5 cas contre 1 cas au secteur général.

(2) D'un point de vue objectif, cela ne relève-t-il pas beaucoup, au-delà des attitudes, du domaine de l'organisation et du régime pédagogique?

> Pendant une semaine, t'auras pas d'examen. Mais le lundi d'après par exemple, on va dire que t'as quatre cours dans la journée, t'as quatre examens. Ca fait que là, en fin de semaine, faut que t'étudies pour les passer. Surtout quand t'as de la misère ça va mal (...) A la fin de l'année, ils nous bourrent, ils nous donnent un paquet de devoirs pour finir le programme. Le professeur lui, ça le dérange pas, lui, il enseigne.

En dehors de cela, les jeunes se plaignent d'une attitude autoritaire ou vieux-jeu, d'une incompréhension ou d'une exigence démesurée mais, dans l'ensemble des perceptions, il n'y a rien d'un tollé général à l'endroit des professeurs. La critique, lorsqu'elle s'exprime à ce propos, paraît plutôt relative aux cas particuliers.

En terminant l'examen de la perception de l'univers scolaire chez les jeunes, il importe de souligner que tout ce qui touche la formation intellectuelle ou personnelle et, plus globalement, la progression ou la croissance personnelle n'est pas souvent l'objet d'une élaboration de valeurs chez les jeunes. A vrai dire, seuls les garçons du secteur général, au centre, en font mention d'une manière significative. Pour le reste, l'école est certes un endroit où l'on apprend, où l'on acquiert des connaissances, mais elle n'est pas nommée comme un lieu de formation ou propice à la formation. De fait, nous n'avons observé que deux cas où elle soit ainsi perçue. Dans l'un des deux, le potentiel de formation de l'école existe mais dans un degré moindre qu'à l'extérieur de l'école.

> Je trouve ça plate parce qu'il y a toujours du monde qui veulent pas travailler. Y'en a qui dérangent, puis moi je trouve ça plate. Y'en a toujours

> qui suivent pas, puis à cause de ça, faut arrêter ou ben faut remettre un examen à plus tard. Y'a toujours des inconvénients (...) A l'école, j'apprends mon métier. Je trouve que c'est intéressant, mais moins que jouer du piano ou faire du patin (...) Ce qui m'apporte le plus, c'est en dehors de l'école.

Enfin, selon le deuxième cas, c'est presque le contraire de la formation qui se produit à l'école et cela, pour diverses raisons réunies: c'est une activité trop exclusivement intellectuelle, coupée de la réalité pratique, de la nature, des êtres familiers qui servent habituellement et spontanément de sources d'information et de modèles. Pour ces raisons, l'école ne permet pas "d'acquérir des ressources à l'intérieur de soi". Elle ne met pas au défi de se prouver à soi-même et aux autres. Cela pourra surprendre, voire même inquiéter ou encore paraître conforme à la tâche d'instruction que, selon certains, l'école doit remplir. Quelle que soit la position adoptée, il paraît néanmoins nécessaire de rappeler que la démarche de recherche quant à l'existence de cheminements éducatifs en dehors de l'école prend de ce fait une tournure inattendue. Nous nous demandons maintenant s'il ne faudrait pas plutôt inverser le sens de la démarche et s'interroger sur l'existence de cheminements éducatifs à l'école, dans la mesure où l'on fait correspondre "éducation" à "formation" et à "progression" personnelle. Pour nous, la question reste entièrement ouverte, la réponse n'étant peut-être pas celle que nos résultats indiquent.

2.3.2 L'univers extérieur à l'école

Lorsque les jeunes quittent l'univers de l'école pour aborder ce que représente globalement leur univers extra-scolaire, on remarque que les dimensions qui caractérisent leurs discours passent du négatif au positif. On ne ressent plus le stress mais la détente et la relaxation; l'obligation et la discipline imposée font place au libre choix; à l'exigence de rendement se substituent l'effort et la participation volontaires et spontanés etc. Toutes positives qu'elles soient, ces caractéristiques ne se retrouvent pas également présentes chez tous les jeunes. Ainsi, par exemple, chez les garçons du secteur général, l'aspect de détente et de relaxation que semblent éprouver les autres jeunes face à l'univers de l'expérience extra-scolaire n'est pas évoqué(1), pas plus que la liberté et la possibilité de choix. Il en découle que ces dimensions gagneraient à être situées dans un cadre d'interprétation spécifique.

Dans une optique générale, il ressort très clairement de l'analyse que l'univers culturel extérieur à l'école est dominé par une perception: l'intérêt ou la motivation. Cet intérêt a quelque chose de gratuit, de spontané à l'origine. Il s'associe à la diversité et à l'ouverture que présente l'univers extra-scolaire. Pour les uns, il est de l'ordre de l'évidence comme l'obligation peut l'être en rapport avec l'école. Pour les autres, il doit être cultivé, entretenu, car il se bute à des obstacles. Mais, dans l'univers extérieur à l'école, les obstacles ou les contraintes sont plus faciles à éviter ou à surmonter. On se fixe comme but de les dépasser. De façon analogue, les obligations prennent un sens positif: on se sent responsable et non obligé. Dans cet univers, l'intérêt

(1) On doit préciser qu'ils ne décrivent pas l'univers scolaire comme stressant.

s'allie au plaisir ou à l'agrément. On peut ainsi remarquer que le langage devient saturé de signes de gratification, surtout lorsqu'il y a présence d'activités prioritaires.

> Je me sens bien quand je fais de la musique. J'aime vraiment ça. Je suis avec des amis que j'aime bien. Surtout le genre de musique qu'on joue, je trouve que c'est le fun (...) Ca apporte de la joie au monde.

Et, comme toujours, avec le plaisir, on veut le faire durer.

> Mes activités, ça m'apporte du plaisir. Je voudrais pas arriver à un stade où je pourrais dire: "Bon, là, je m'arrête. Je fais ma p'tite vie. Je m'occupe de mes oignons. Je m'en vas travailler pis je reviens". Je fais qu'est-ce que j'aime pis je vas essayer de vivre bon vieux de même.

On dit de la vie extérieure à l'école qu'elle est agréable et intéressante comme on dit de l'école qu'elle est nécessaire et importante.

De plus, cette dimension va de soi dans l'expérience: pour plusieurs, "c'est sûr qu'on aime toujours mieux faire ce qu'on fait en dehors de l'école". On ne cherche donc pas longtemps l'intérêt qu'il peut y avoir dans les diverses pratiques de la vie extra-scolaire. On n'a pas besoin d'emprunter des détours pour le découvrir en quelque endroit secret. On le sait, on le sent, on le vit. Parfois, le goût mis à pratiquer certaines activités atteint le niveau d'une passion et semble pouvoir influencer l'orientation du cheminement personnel.

> Depuis l'âge de six ans que j'ai un crayon puis un pinceau dans les mains. J'aime ça faire de la peinture, surtout des paysages. C'est tellement beau que c'est comme un rêve. Quand je peins, j'essaye de reproduire cette perfection-là (...) Plus tard, j'aimerais ça faire de la peinture, du dessin. J'aimerais ça être designer. J'sais pas vraiment ...

Il en va de même de l'intérêt investi dans certaines relations: elles deviennent décisives pour l'avenir, ayant eu le pouvoir de modifier la signification du présent. On fait alors des plans de cohabitation, de mariage, de famille.

> C'est primordial d'être ensemble. De la communication, de l'affection, de la tendresse, chez-nous j'en ai pas (...) Quand on va avoir un appartement, je vas voir mon chum à tous les jours. Je vas être mieux. Après l'école, je vais m'en aller puis ça va être chez-nous.

Que ces projets se réalisent ou non n'importe pas à notre point de vue. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'important est pour nous de savoir ce qui motive les jeunes, ce à quoi ils aspirent, ce vers quoi ils tendent. Dans leur vie extra-scolaire, tout ce qui les captive, tout ce qui se rapporte à l'émotion, qu'elle s'attache à une activité ou à une personne, paraît être extrêmement important. C'est ni plus ni moins que le moteur de leur vie quotidienne. C'est un élément indispensable dans le cheminement personnel.

> Faut toujours que je soye quelque chose que j'étais pas avant. Toujours, toujours, toujours. C'est combattre en soi-même. C'est ça que j'aime. En

> autant que j'aye mon plaisir personnel, tout qu'est-ce que j'aime, tout ça. O.K. je vas avoir des obligations. Mais, je vas être fière de les remplir mes obligations parce que ça fait partie de ma vie.

Comme par opposition, l'utile n'apparaît pas dominer leur perception de cet univers. Si l'on y perçoit une certaine utilité, ce n'est plus de la même utilité dont il est question. On a vu plus haut que l'école était admise comme nécessaire au nom de son utilité professionnelle pour l'avenir. Si certaines pratiques culturelles ne sont pas dénuées de ce type d'utilité —c'est le cas dans les activités de travail rémunéré, par exemple— il s'agit là d'une utilité éprouvée par l'expérience et enracinée dans la vie courante. Ce n'est plus une idée abstraite ou une norme venue d'ailleurs et à laquelle il faut se soumettre. Quand un caractère d'utilité est reconnu aux pratiques extra-scolaires, il découle de l'expérience concrète: il est perçu comme un fait et non comme une promesse pour l'avenir. En ce sens, l'exercice d'un emploi --ne serait-ce qu'une "jobine"-- peut paraître aussi et même plus utile pour l'avenir que l'école parce que faisant déjà partie intégrante du monde du travail. Ce n'en est pas simplement l'anti-chambre, mais la réalité.

En outre, ce qu'on apprend dans cet univers, ce ne sont plus des "matières" --qui, paradoxalement, n'ont rien de très matériel aux yeux des jeunes-- mais des connaissances pratiques et vérifiables maintenant. On apprend à connaître les autres dans l'actualisation de ses relations sociales, on apprend à découvrir sa force en soulevant des poids et haltères, on apprend ce qu'est la nature en y séjournant, on se connaît soi-même en se confrontant à des difficultés, on vérifie la sagesse des parents par la méthode expérimentale.

> Des fois mon père il me dit: "Prends-toi comme ça pour enlever ça". "Ah, laisse faire, laisse faire, j'ai mon idée" que j'y dis. J'ai mon idée, mais des fois j'ai le résultat: je me coince les doigts. Là, lui il rit. Il me l'avait dit pourtant. Tranquillement, je réalise, j'écoute ce qu'il a à dire puis j'y pense. Puis, je pense à mon idée, puis je compare les deux idées avant de faire quelque chose. Puis je dis "Coudon, ça a ben plus de bon sens qu'est-ce qu'il dit".

Il n'en demeure pas moins que ce n'est pas d'abord sous un angle pragmatique ou utilitaire qu'on perçoit le plus l'univers extérieur à l'école. On ne s'adonne pas à ses activités préférées avec l'intention d'en capitaliser quelque effet en prévision de l'avenir. C'est bien davantage parce qu'on aime ce qu'on fait, qu'on le fait. On valorise ce qu'on aime et cela est suffisant en soi. A preuve, cette réponse lorsque nous demandions quelle valeur avait telle activité: "C'est important parce que moi j'aime ça! C'est important." C'est un énoncé clair, net et précis. Lorsqu'ils élaborent le discours et nous disent pourquoi ils aiment "ça", les jeunes ne font que justifier cet intérêt, ce qui évidemment n'est pas sans intérêt pour nous.

Un des facteurs qui à notre avis soutient l'intérêt pour les pratiques vécues à l'extérieur de l'école est le caractère de leur déroulement: elles épousent le rythme personnel de l'individu. Elles sont pour une grande part le fruit de la spontanéité. Elles s'appuient sur une participation désirée et volontaire.

> Quand je vas à la chasse ou à la pêche ou sur la ferme, je porte plus attention parce que j'aime ça. Oui, là, toute mon attention est là.

Même encadrées dans un horaire ou une organisation, elles ne résultent pas d'un programme totalement imposé de l'extérieur. La perception d'un tel déroulement, dans lequel s'insèrent les apprentissages vécus en dehors de l'école, semble être une dimension plus spécialement pertinente chez les filles du secteur général. De la même façon, ces dernières paraissent sensibles à la réalité contraire dans le milieu scolaire.

Quand les jeunes évaluent globalement l'univers extérieur à l'école en comparaison avec l'univers scolaire, les dimensions de formation intellectuelle, de formation personnelle et de progression ne se dégagent pas de manière générale. Cela ne se dégage pas autant que le laisse supposer l'analyse détaillée de la structuration de l'univers culturel. Pourtant, on a découvert qu'elles y sont présentes(1). Ce qu'il convient de souligner maintenant, c'est le caractère à la fois indubitable et gratifiant de la formation perçue dans l'expérience extra-scolaire. Nous pensons qu'il faut attribuer cela à cette manière particulière dont les pratiques y sont vécues et qui fait en sorte que les éléments de formation y apparaissent comme naturels, comme intégrés à l'ensemble de l'activité et de la personne. Ils viennent plutôt par surcroît, sans être recherchés, et, lorsqu'ils sont recherchés, cela se fait à partir d'une démarche personnelle et non imposée de l'extérieur.

> Quelque chose que je viens pas à comprendre je m'en fais pas. Je l'apprends pas puis un autre jour je le comprendrai, tandis qu'à l'école, faut

---

(1) Consulter à cet effet la partie 2.2 de ce rapport. On peut penser que, par une analyse équivalente appliquée à l'école, ces dimensions se seraient peut-être dégagées davantage. C'est la raison pour laquelle nous avons tempéré nos affirmations plus haut.

> que tu l'apprennes, t'as un examen (...) En dehors de l'école, tu te rends pas compte que t'apprends, ça vient comme ça, ça va bien.

Comme on l'a proposé un peu plus haut, la formation induite par les pratiques culturelles extérieures à l'école apparaît à certains comme plus solide ou plus grande que celle donnée par l'école. Il arrive même qu'elle éclipse totalement ou presque la formation scolaire, surtout en ce qui a trait à l'aspect personnel de la formation. A ce sujet, nous entrons dans un domaine de caractéristiques spécifiques au sexe et au milieu.

Dans l'immédiat, soulignons que l'acquisition de connaissances du même type que celles transmises par l'école ne caractérise pas généralement les pratiques culturelles extérieures à l'école. Surtout, il faut bien voir que si elle se manifeste à l'occasion, elle n'est pas poursuivie ni recherchée intentionnellement. L'analyse ne révèle qu'un seul cas(1) où l'efficacité de l'univers culturel correspondrait à une telle logique et où la pratique d'une activité vise un meilleur rendement scolaire(2). Ailleurs, l'acquisition de connaissances de ce type reste inintentionnelle. Elle serait même plutôt évitée.

> Quand il y a une émission sur un cours que j'ai comme bio, je vais avoir plutôt tendance à changer de poste ou à fermer la télévision. J'en ai assez de mes cours à l'école, j'en ai pas besoin à la télévision. La télévision, c'est pour se divertir, je vais écouter n'importe quoi plutôt que ça.

---

(1) Rappelons que nous avons rencontré 56 individus.

(2) Il s'agit en l'occurrence de l'usage de l'ordinateur à la maison.

La qualité des relations sociales —avec les pairs surtout— constitue une autre dimension importante de la perception globale de l'expérience vécue à l'extérieur de l'école. D'abord, ces relations y apparaissent toujours positives lorsqu'elles sont comparées à celles vécues à l'école. Elles ne souffrent pas des obligations et des contraintes qui pèsent sur les relations vécues en milieu scolaire. On passe de relations prescrites à des relations sélectives et en même temps plus personnelles.

> A l'école, c'est la place où qu'on passe la majorité de notre temps. On est obligé de venir icitte. On est tout le temps icitte (...) Ceux qui sont dans nos classes, on les connaît toutes, on les classe. Lui c'est une bol, lui y'est pas pire, lui c'est un tata, lui c'est une poire, lui y'est "smat" (...) A l'extérieur de l'école, quand tu rencontres quelqu'un, c'est pour te faire un ami (...) Il va devenir ton copain ou tu vas t'arranger pour pas le revoir parce qu'il te plaît pas. C'est plus facile.

> C'est important de voir tes amis en dehors de l'école. T'apprends à connaître plus la personne en dehors qu'en dedans de l'école. Des fois, à l'école, ça fait des conflits. T'es sur des pressions. T'as un examen à l'autre période, t'as pas le temps ben ben de jaser (...) Plus tu vois tes amis à l'extérieur, mieux c'est.

Toutefois, en étudiant l'organisation de l'univers culturel extra-scolaire, on a pu découvrir certaines difficultés en ce domaine: des préjugés, des pressions compliquent l'évolution des relations avec les pairs(1). Le climat de ces relations n'est pas toujours au beau fixe. Mais, sous le jeu de la comparaison avec le contexte scolaire, il semble que ces aspects négatifs disparaissent ou, tout simplement, n'apparaissent pas. Ce sont les jeunes du secteur général qui sont le plus portés à donner, comparativement, une valeur plus positive aux relations poursuivies à l'extérieur de l'école. Cela est-il le signe qu'ils vivent dans une atmosphère de compétition plus intense que les élèves du secteur professionnel à l'école? Cela dépend-il plus directement de la qualité même de leurs relations à l'extérieur de l'école? Nous ne pourrons pas apporter de réponse précise à ces questions. Par ailleurs, l'examen approfondi des caractéristiques spécifiques au secteur de formation éclairerait certainement le problème.

2.3.3 Le lien entre les deux univers

En abordant cette dernière étape, nous allons enfin tenter de répondre à la question fondamentale que nous avons formulée dès le début: dans quel(s) type(s) de rapport s'articulent chez les jeunes l'univers culturel vécu à l'extérieur de l'école et l'univers culturel de l'école? Afin de mieux cerner ce rapport, il serait utile de revenir sur certaines considérations relatives à la structuration de l'univers culturel extra-scolaire. L'analyse a mis en relief les modalités principales sous lesquelles se

---

(1) Cela est également cohérent avec l'idéalisation dont nous avons parlé à propos de ces relations, lors de l'analyse de l'efficacité de l'univers culturel. Voir la partie 2.2.2.

présentent l'organisation et l'efficacité de cet univers. L'une et l'autre apparaissent marquées par le changement, la variabilité, la diversification. Or, ces modalités semblent pouvoir expliquer le maintien de l'intérêt, de la curiosité, de l'investissement consenti dans les nombreuses pratiques qui composent l'univers culturel. Autrement dit, ces modalités peuvent être envisagées comme étant à la base de l'attrait qu'il exerce globalement: changeant, mouvant et diversifié, l'univers extérieur à l'école est appelé à être et à demeurer intéressant aux yeux des jeunes.

Hiérarchisé, l'univers extérieur à l'école est structuré autour de pôles d'attraction. Les jeunes ont presque invariablement des préférences qui les mobilisent d'une façon particulière et qui contribuent —surtout lorsqu'il s'agit de pratiques actives— à repousser constamment les limites de l'expérience personnelle. Aussi, l'univers extra-scolaire n'est pas fade et monocorde: il est préférentiel.

D'autres modalités s'affirment dans la structuration de l'univers culturel vécu en dehors de l'école: l'interdépendance et la globalité. Elles mettent en lumière le fait que l'individu vit les différentes composantes de son univers culturel en continuité. Dans les pratiques et les valeurs dont celles-ci font l'objet, les divers plans de la personnalité peuvent être rejoints et réunis. Ils ne sont pas hermétiques l'un à l'autre, bien que l'un ou l'autre puisse dominer la scène à un moment donné. Cette unité qui caractérise l'univers culturel nous semble propice à favoriser non seulement le développement, mais encore un développement relativement harmonieux ou cohérent. Nous en tirons l'hypothèse que cela pourrait expliquer le caractère de détente, de relaxation ou d'aisance que les jeunes attribuent très souvent à leur univers culturel extra-scolaire. En conséquence, cela contribuerait à le faire apprécier, à le rendre invitant. Or, il est un point à ne pas négliger ici: la détente n'est

pas seulement valable comme relâchement des tensions. Elle est aussi importante parce qu'elle permet de se saisir, de se retrouver, de se situer et de faire le bilan.

> Tu penses plus quand t'es détendue (...) Tu penses à tout, tout, tout ce qui s'est passé, à qu'est-ce que le monde pense. Moi, en tout cas, c'est ça. Je pense au passé, je pense au futur. Ça dépend des jours. Des fois, je pense aux gars. Ça fait réfléchir. Tu te rends compte de qu'est-ce que t'es vraiment. T'agis 365 jours par année, puis souvent tu penses pas à qu'est-ce que t'as fait pendant ton année. Les jours avancent puis tu t'aperçois pas réellement de qu'est-ce que tu fais.

Comparant ensuite la perception globale de l'école et celle de la culture extra-scolaire, on a vu un certain nombre de distinctions s'établir, celles-ci allant même jusqu'à l'opposition dans certains cas. D'une part, on relève dans les témoignages entendus bon nombre de distinctions qui, sans correspondre à des oppositions franches, traduisent un contact avec des univers bien distincts, des matières académiques d'un côté et des connaissances pratiques de l'autre, un apprentissage intellectuel et théorique d'un côté et, de l'autre, un apprentissage manuel, concret ou pratique etc. D'autre part, on y trouve aussi un certain nombre de couples d'opposition remarquables: obligation/liberté, désintérêt/intérêt, exigence de rendement/participation, stress/détente etc. En somme, d'après ce que disent les jeunes, ces deux univers sont incomparables: ils sont beaucoup plus différents qu'ils ne se ressemblent, lorsqu'ils ne s'opposent pas carrément. "C'est le positif et le négatif" affirmait un répondant, nous laissant le soin de deviner, par la suite de son propos, de quel côté il fallait situer chacun des deux pôles...

Comment donc cette incomparabilité sera-t-elle vécue? Ces deux réalités trouveront-elles des points de jonction ou entreront-elles en conflit dans la subjectivité des jeunes et, par conséquent, dans leur vie?

L'examen des données nous permet de constater que la différence signalée partout entre ces deux mondes --à l'exception d'un seul cas-- pourra être vécue de différentes façons. Et, c'est précisément dans ces façons que nous trouverons le sens du rapport entre les deux univers culturels qui nous intéressent. A la base, trois types d'attitude nous permettent de comprendre la diversité qui apparaît chez les jeunes. D'abord, la différence pourra se vivre dans l'indifférence: les deux univers sont maintenus à distance, détachés l'un de l'autre. On n'a jamais perçu de liens entre les deux. Cela n'a jamais fait de problème et cela paraît même étonnant de se faire interroger là-dessus. On vit dans l'un puis dans l'autre, sans chercher à les faire se rejoindre ou se compléter. C'est l'alternance dans la neutralité.

> Ca se compare pas. C'est l'un puis c'est l'autre (...) Ca me fait pas de difficultés que ça soit comme ça (...) Puis, je voudrais pas que l'école ressemble à en dehors de l'école.

> Ca me dérange pas même si y'a pas beaucoup de liens entre les deux. On n'a pas été habitué à ça, on n'a pas connu autre chose. On en souhaite pas plus.

La différence pourra encore se vivre dans une vision de complémentarité. Dans de tels cas, on sent des points communs entre les deux univers; on reconnaît des éléments qui comblent ou compensent les points faibles d'un côté et de l'autre. Dans cette attitude, on trouve donc une certaine harmonie ou une certaine intégration entre l'école

et la culture extra-scolaire. La complémentarité évoquée peut déboucher sur le sentiment de vivre une seule et unique expérience à travers deux univers finalement réunis en un seul. C'est l'exception dont nous parlions un peu plus haut et qui, comme toujours, confirme la règle.

> Ca se tient comme deux mains jointes. Je trouve que tu peux pas séparer ça. Si tu penses juste à l'école, il te manque quelque chose. Si tu fais juste des activités, il te manque quelque chose au bout. Il va te manquer des notions. Quand t'as juste l'école, ç'a pas d'allure non plus. Tu peux même pas faire une différence (...) C'est ta vie. Ca en fait partie tous les deux. Moi, je serais pas capable de les séparer.

Cette vision de complémentarité est en réalité fort complexe et il serait difficile d'en dégager ici toutes les nuances. Indiquons cependant que cette perception se rattache à plusieurs éléments. Par exemple, les deux univers pourront être perçus complémentaires parce qu'on y apprend des choses différentes de part et d'autre ou parce que d'un côté on <u>apprend</u> et, de l'autre, on <u>vit</u> diverses expériences. La complémentarité peut aussi comporter une dimension temporelle: le présent (l'extérieur de l'école) et l'avenir (l'école) étant appelés à former un tout en regard de l'évolution individuelle.

Enfin, la différence entre les deux univers pourra se vivre dans une attitude plus ou moins conflictuelle. Les jeunes sont alors sensibles aux contrastes, aux oppositions existant entre les deux. Ils les ressentent avec difficulté, allant jusqu'à rejeter l'école qui est, bien entendu, le plus marqué de valeurs négatives.

> Tu vas à l'école pour apprendre. Ca fait que tu vas là, tu t'assis, t'écoutes le professeur, tu marques des notes. Tu sors de là, t'as des devoirs. Après ça tu rentres là, t'as des examens puis il faut que tu les passes. D'après moi, c'est ça l'école (...) Y'en a qui disent que l'école, c'est comme un deuxième milieu, un deuxième chez soi. Moi, je suis pas d'accord avec ça. Moi je dis "l'école c'est une école. Tu vas là pour apprendre", tandis qu'en dehors de l'école, t'as des activités, si ça tente de faire quelque chose, tu vas le faire (...) Tu te dégourdis, tu restes pas en place assis tout le temps, tout le temps encabanée entre quatre murs (...) Tu peux pas toujours faire qu'est-ce que tu veux mais au moins tu peux bouger, tu peux rire quand ça te tente.

A l'extrême, on détestera l'école au point de souhaiter la quitter au plus vite. Dans l'échelle des valeurs, celle-ci se voit placée au plus bas alors que la vie menée à l'extérieur de l'école est au contraire fortement valorisée. Ces cas extrêmes se font rares. A vrai dire, nous n'avons trouvé qu'un exemple non équivoque d'une telle attitude.

> Ma vie est plate à l'école. En dehors de l'école, c'est le fun. J'ai hâte de lâcher (...) Je "toffe" parce que dans un an, y'en aura plus de partie plate. Je vais essayer de me trouver une job.

Le plus souvent, on perçoit des oppositions entre les deux univers tout en les assumant bon gré, mal gré. Tant que l'opposition n'est pas totale ni frontale, les deux univers sont maintenus. Entre la guerre froide et la coexistence

pacifique, le climat varie selon les jours et les circonstances. Les deux mondes sont perçus comme des concurrents et, dans l'esprit des jeunes, le favori n'est pas toujours celui que désigne la norme, c'est-à-dire l'école. Mais, cette dernière conserve un avantage présumé: elle est censée assurer l'avenir. Comme la preuve reste encore à faire personnellement, l'argument reste encore valide aux yeux des jeunes. On doit pourtant admettre qu'il a un peu perdu de son pouvoir de conviction.

Dans son ensemble, la réalité vécue montre que les jeunes combinent souvent les attitudes mentionnées. Ils pourront, par exemple, souffrir du contraste qui existe entre la façon d'apprendre les choses à l'école et à l'extérieur de l'école, mais ils seront satisfaits des relations sociales vécues de part et d'autre comme complémentaires. Non seulement l'attitude conflictuelle n'est pas toujours globale: elle peut s'associer à une attitude qui fait se rejoindre par d'autres points les deux univers en cause.

> A l'école, c'est intellectuel, toujours les maths, toujours le français. C'est toujours la même routine (...) C'est sérieux (...) Moi, je viens à l'école pour rencontrer mes amies. C'est plate chez-vous, tu restes tout seule. Y'a ta mère en avant de toi. Y'a le chien dehors. Y'a pas grand'monde. Tandis que tu viens à l'école, tu vois toutes tes amies.

D'autres cas apparaissent. Par exemple, on peut éprouver un sentiment de déception et d'insatisfaction profondes face au climat des relations sociales vécues à l'école, comparées à celles vécues à l'extérieur de l'école. Par contre et en même temps, on témoignera d'une attitude d'indifférence devant les aspects irréconciliables de l'apprentissage tel que vécu à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école.

L'attitude des jeunes n'est donc pas nécessairement monolithique. Pour la plupart, on doit reconnaître que la façon de vivre la différence entre l'école et la culture extérieure à l'école se situe quelque part autour de la première ou de la troisième attitude, la vision de complémentarité dans sa plus grande extension demeurant un signe distinctif des attitudes des jeunes du secteur général en milieu aisé, encore que ce soit loin d'être dans tous les cas.

Cette observation nous conduit directement à un phénomène non négligeable: l'oubli de l'école à travers les activités et intérêts extérieurs à l'école.

> Quand t'as un prof, puis que tu y aimes pas la face, ça fait longtemps, depuis le début de l'année que tu y aimes pas la face, ben là, t'as hâte à la fin de semaine.
>
> Ce qui arrive souvent, c'est que tous les profs vont nous donner des examens dans la même journée. T'as passé une semaine à étudier. Rendue au vendredi, t'as hâte de lâcher ton fou, t'es tannée.
>
> Les activités c'est bien important. Ca relaxe de l'école. Toujours dans les devoirs, ça me met le moral bas. Quand t'es toujours plongé là-dedans tu deviens tout mélangé.
>
> On est toujours sur le stress à l'école. La fin de semaine, on va se reposer, on va sortir de notre coquille, on va arrêter d'être stressé. On va prendre le temps de relaxer, on va avoir du fun. A l'école, ça crie, on a le mal de tête, le

> prof crie, un autre chiâle. La cloche nous énerve, on se dépêche, faut remettre un travail pour telle date. On est toujours sur le stress à l'école.
>
> Supposons que t'as eu de la misère dans un examen. T'as pas passé. T'arrives puis tu joues au hockey, t'oublies tout ça. Tu penses rien qu'à ça, puis le reste, ben c'est plus important.

Dans la vie quotidienne, c'est probablement la conséquence ultime des difficultés de relation perçues entre les deux univers. Périodiquement, la culture extérieure à l'école fait oublier l'école: un des deux termes efface l'autre, ce qui fait que les deux peuvent à la longue continuer d'exister. Si l'on se place dans la subjectivité des jeunes, peut-être faut-il arriver à oublier l'école dans le présent pour mieux en accepter la prétendue nécessité pour l'avenir? D'un autre point de vue, on n'est pas sans penser que ce phénomène d'amnésie face à l'école laisse présager de la coupure qui existera entre le monde du loisir et celui du travail lorsque ces jeunes seront devenus des adultes. Univers distincts, l'école et la culture extra-scolaire contribueraient donc ensemble à l'intégration sociale(1). Les jeunes eux-mêmes ne sont pas inconscients de ce phénomène.

> Même si c'est forçant le baseball, même si c'est forçant le tennis, c'est pour avoir du plaisir. Puis l'école, c'est le

---

(1) Cette remarque rejoint la thèse développée dans une approche de la culture totalement différente de la nôtre: la culture institutionnalisée comme moyen de contrôle social (Simard, 1984).

travail, c'est le boulot quoi! Mais que je vas être plus grand, ça changera pas ben ben. C'est juste que ça sera plus "l'école", ça va être un travail.

Avant de terminer cette présentation générale sur le mode de relation vécu entre ces deux univers, nous tenons à rendre clair un point qui se dégage de l'analyse. Le rapport objectif entre la culture scolaire et la culture extérieure à l'école ne détermine pas le rapport subjectif qui existera entre les deux. On a vu que les jeunes parlent peu d'apprentissage. Lorsqu'ils vivent un processus qui peut être assimilé à un apprentissage, c'est rarement en rapport avec l'école. Enfin, même lorsqu'ils vivent des apprentissages objectivement semblables, ils ne les relient presque jamais à ceux de l'école. De plus, dans ces quelques cas où existent des apprentissages intimement liés à ceux de l'école, on découvre que l'attitude face à ces deux univers peut en être une de conflit. En d'autres mots, ce n'est pas dans le résultat objectif des activités poursuivies de part et d'autre mais dans les valeurs qui leur sont accordées qu'il faut chercher un lien. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un individu lit ou s'exerce sur l'ordinateur familial qu'il se sent plus relié à la culture scolaire dans son cheminement. Selon nous, le rapport subjectif dépend de l'intégration qui se réalise dans et par les valeurs.

L'intégration se réalise selon deux hypothèses: il n'y a pas de conflit ou les conflits sont dépassés. Suivant la première hypothèse, le jeune ne subit pas de pressions excessives ou contradictoires allant contre ses valeurs. Par exemple, ses parents ne l'obligeront pas à un haut rendement académique lorsqu'il est beaucoup plus attiré par le sport ou la musique. Il se peut aussi qu'il veuille répondre aux attentes de ses parents et, sans faire obstacle, se conforme à leurs exigences. Suivant la deuxième hypothèse, des pressions excessives se font sentir

et le conflit surgit. Tant qu'il ne dépasse pas ce conflit, le jeune vit des tiraillements et il résiste à l'influence de l'école dans sa vie. Or, pour arriver à dépasser ce conflit, il faut que, personnellement, il trouve dans chacun de ces deux mondes quelque chose qui ait une valeur importante pour lui. Il ne lui suffit donc pas de se faire dire que l'école est nécessaire, utile et importante. Si, par lui-même et pour lui-même, le jeune n'y trouve rien de valable comparativement à ce qu'il trouve à l'extérieur de l'école, cela restera lettre morte et norme imposée d'en haut. Il pourra la formuler et la répéter aussi souvent que les circonstances le voudront, mais il manifestera par ailleurs, dans son discours ou dans on action, une attitude où l'école et les pratiques culturelles extra-scolaires apparaîtront comme des concurrentes. Tout le problème est de savoir comment l'école peut devenir un moyen de découverte et d'élaboration de valeurs pour les jeunes. Quant à nous, nous faisons l'hypothèse que plus ce qui compte se retrouve de part et d'autre de l'expérience des jeunes, plus le mode de relation a des chances d'être harmonieux(1). Par contre, s'ils sont engagés dans des pratiques valorisées et valorisantes en dehors de l'école, mais qu'on ne les contraint pas par la loi et l'ordre à faire comme si l'école comportait les valeurs les plus importantes pour eux, le mode de relation sera harmonieux ou, du moins, non conflictuel.

Entre autres aboutissements, l'analyse conduit donc à reposer l'éternelle question des enjeux de la contrainte en éducation. Plutôt que de nous attarder à cette question qui déborde le domaine de cette étude, nous allons tenter de conclure en soulignant les éléments essentiels qui doivent être retenus de notre démarche.

---

(1) Cette hypothèse donne à penser qu'il n'est probablement pas nécessaire d'introduire dans l'école toute la panoplie culturelle que les jeunes trouvent dans leur environnement. Ce sont des situations plus que des choses qui sont à cet égard révélatrices.

3. CONCLUSION

A travers la subjectivité des jeunes, on découvre que l'univers extra-scolaire n'est pas un monde laissé au hasard ni un monde en creux que viendraient indistinctement remplir les canaux de la culture dite "savante", ou "de masse", ou "populaire". L'univers extra-scolaire se structure et qui plus est, de façon dynamique. Les jeunes font des sélections. Ils sont influencés dans ces choix par des facteurs matériels et sociaux. Surtout, ils sont guidés par un ordre de valeurs dont l'analyse a fait saisir de nombreuses dimensions. En outre, il a été possible de constater que cet ordre de valeurs est en perpétuelle redéfinition: les pratiques culturelles mettent à jour, ébranlent ou consolident les valeurs. En retour, ces dernières donnent sens et intérêt aux pratiques culturelles qui se voient ainsi maintenues dans l'univers des jeunes. De cette façon, les pratiques culturelles sont une occasion de vivre des cheminements ou de progresser à divers plans. Elles donnent lieu à des transformations de l'univers imaginaire, physique, social, émotionnel etc. Elles font vivre le présent et dans le présent.

L'univers extra-scolaire apparaît différent, voire même opposé et contradictoire à celui de l'univers scolaire. En effet, l'école n'est pas perçue à travers les mêmes dimensions. Elle n'éveille pas un intérêt de même nature ni de même intensité que ne le fait l'univers de la culture extérieure à l'école; ce qui n'empêche pas qu'on puisse la trouver importante et nécessaire. Mais, on fonctionne sur la base d'une nécessité pour le futur. On apprend --plus ou moins-- des choses dont l'utilité devra se vérifier dans l'avenir. Il n'y a pas d'élaboration de valeurs pour le présent et dans le présent.

Devant cette double réalité, les jeunes adoptent des attitudes variables. Et ce n'est pas le fait, somme toute assez rare, de connaître en dehors de l'école des apprentissages du même ordre, qui semble modifier beaucoup les perceptions et les attitudes. Ces apprentissages ne dominent pas la scène de la culture extérieure à l'école et ils ne déterminent pas les attitudes face à la double réalité évoquée.

L'analyse de l'univers subjectif des jeunes montre que la culture de l'école et celle de l'extérieur de l'école sont reliées d'une façon bien particulière; elles sont reliées dans l'absence de liens positifs réels. Ce sont deux mondes étrangers sinon concurrents et il est extrêmement intéressant de voir que, lorsque les jeunes sentent une menace, ce n'est pas de l'école mais de leur univers extérieur à l'école dont ils s'inquiètent.

La portée générale de cette analyse a donc fourni un certain nombre de propositions ou d'hypothèses pour interpréter la structuration de l'univers culturel des jeunes et sa relation avec l'école.

Les résultats de l'analyse paraissent s'accorder assez bien avec certaines des approches que nous avons rappelées au début comme cadres de référence pour situer notre démarche dans le domaine des rapports entre la formation scolaire et la culture(1). Dans la perspective générale qui vient d'être élaborée, il semble que l'approche dite de "l'école hors les murs" est celle avec laquelle les résultats ont le plus d'affinités. Les jeunes de l'enquête ont montré qu'ils vivaient dans leurs pratiques culturelles en dehors de l'école des cheminements éducatifs, bien que ces cheminements ne les ramènent pas à la réalité scolaire, ou si peu que point. De façon similaire, la réflexion qui

---

(1) Voir la section 1.1 de l'introduction.

est à la base des propositions de Yvan Illich pour inverser l'institution scolaire au profit des individus se trouve appuyée par les résultats de notre analyse. En effet, il est évident que les jeunes font l'acquisition d'innombrables savoirs (avant tout pratiques) et savoir-faire qui les marquent et paraissent devoir durer. Ce ne sont pas des choses qui tombent dans l'oubli, si l'on en croit les jeunes.

La théorie du handicap socio-culturel que nous avons également introduite dans les cadres de référence de cette étude reste cependant dans l'ombre. L'exposé des caractéristiques propres au milieu socio-économique devrait normalement y puiser une certaine inspiration. Par contre, on ne doit pas perdre de vue que notre étude porte sur la culture extérieure à l'école en tant que telle. S'il y a effectivement handicap socio-culturel, c'est à l'école qu'il se fait sentir. Etant donné l'objet de l'étude, cette approche ne peut pas être immédiatement pertinente.

Enfin, on aura constaté que la présentation n'a pas traité du travail rémunéré chez les jeunes. Cette activité offrant des caractéristiques nettement reliées au sexe et, dans une moindre mesure, au secteur de formation, il nous a semblé préférable d'en faire ici abstraction. L'analyse de ce domaine particulier de la culture extérieure à l'école permettra d'établir certains liens avec l'approche favorisant une formation en milieu de travail ou influencée par le milieu du travail.

Indépendamment de ces diverses approches, nous croyons que cette étude a contribué, à sa façon, à faire connaître davantage la culture des jeunes. Partant de leur point de vue, il a été possible de pénétrer dans l'univers de leurs pratiques et de leurs valeurs, puis de le comprendre par le recul de l'analyse. Il sera évident à quiconque s'adonne à l'observation de la situation actuelle des jeunes que la réalité décrite dans ce rapport fait contraste avec le ton des propos et réflexions qui ont cours

depuis quelques années sur le sujet. Loin de nier les conditions difficiles et parfois dramatiques que les jeunes doivent présentement subir, nous pensons que ces résultats sont de nature à convaincre de la nécessité de développer et d'exploiter tout le potentiel qu'ils portent en eux, au lieu de le laisser s'éteindre dans l'inaction et la défaite. En même temps, nous souhaitons que cette réflexion puisse être prolongée afin de tirer parti au maximum des résultats qu'elle a produits jusqu'à maintenant.

Bibliographie

BEAUDRY, Albert, 1980 - "Les jeunes et la politique", Relations, Oct. 80, pp. 276 à 278.

ASSOCIATION CANADIENNE DE LA RADIO ET DE LA TELEVISION DE LANGUE FRANCAISE (ACRTF), 1982 - La radio: média de masse ou média spécialisé, Conférence prononcée à l'Hôtel Reine-Elizabeth, 2 mars 82, sans pagination.

BALLE, Francis, 1980 - Médias et société, Paris, éd. Monchrestine, 750 p.

BIDDLE, Bruce J., BANK, Barbara J., MARLIN, Marjorie M., 1980 - "Parental and Peer Influence on Adolescents", Social Forces, Vol 58, 4, Juin 80, pp. 1057-1077.

BEAUCHAMP, Nicole, 1984 - "Faut-il repenser l'enseignement au secondaire", La Presse, Nov. 84.

BLOUIN, Jean, 1984 - "Les valeurs des jeunes", L'Actualité, Vol. 9, No. 5, Mai 84, pp. 39-46.

CARTIER, Yves, DAMPHOUSSE, Michel, LEBRUN, Maurice, 1976 - Profil Mauricie-Bois Francs, O.P.D.Q., 183 p.

CENTRE DE RECHERCHE SUR L'OPINION PUBLIQUE (CROP), 1976 - Etude exploratoire auprès de dix familles de la région de Montréal sur le comportement d'écoute de la télévision et sur les réactions aux émissions, Mars 76.

CLERMONT-LALIBERTE, Louise, BERGERON, Hélène, CARTER-GAGNE, Marlène, COTE, Pierre, 1982 - Les élèves de l'enseignement professionnel court, Leur origine sociale et leurs rapports à l'école d'après une analyse d'entrevues, Direction de la recherche, ministère de l'Education, Nov. 82, 568 p.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (C.E.C.M.), 1984 - La consommation des drogues chez les jeunes du secondaire en 1984, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, C.E.C.M.

COSSETTE COMMUNICATION-MARKETING, 1983 - Evolution des médias dans les principaux marchés du Québec, 1975-1982, Québec, Janv. 83, 158 p.

DE LA GARDE, Roger, ROSS, Lynn, 1984 - "La télévision des jeunes", Questions de culture, Revue de l'Institut québécois sur la culture, No. 7, 4e trimestre 84, pp. 53-84.

DESROSIERS, Francis, GREENBERG, Otto, 1977 - Dossiers techniques de la région de Montréal, Problématique et synthèse de l'économie régionale, O.P.D.Q., 81 p.

DE VULPILLIERES, Jean-François, 1981 - Sept mois de loisirs, La face cachée de l'éducation, Paris, P.U.F.

FELDMAN, Nancy Jane, GRAIER, Eugène L., 1980 - "Correlates of Adolescent Life Satisfaction", Youth and Society, Vol. 12, No. 2, Déc. 80, pp. 131-144.

GAGNON, Lysiane, 1984 - "Une visite au cegep", La Presse, 22 nov. 84.

GAUTHIER, Madeleine, 1984 - "Deux jeunesses, deux chômages", Le Devoir, 6 décembre 84.

GREGOIRE, Réginald, 1981 - Nouvelles voies de formation pour les jeunes de 15 à 18 ans, Service de la recherche, Ministère de l'Education.

GREGOIRE, Réginald, 1978 - La télévision et les valeurs dans le projet éducatif, Conseil supérieur de l'Education.

HANNOUN, Hubert, 1973 - Ivan Illich ou l'école sans société, Paris, Editions sociales françaises.

HOTI, H., 1981 - Les téléspectateurs assidus et occasionnels. Habitudes d'écoute des téléspectateurs assidus et occasionnels et autres regroupements démographiques et socio-démographiques. Direction générale de la recherche de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. Mars 81.

IHINGER-TALLMAN, Marilyn, 1982 - "Family Interaction Gender and Status", Sex Roles, Vol. 8, No. 5, pp. 543-556.

HOULD, Raymond, 1980 - Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire, Première partie, Description des habitudes de lecture, Série Etudes et Documents, Service de la recherche et d'expérimentation pédagogique, ministère de l'Education, Avril 80, 244 p.

LARSON, Reed, KUBEY, Robert, 1983 - "Television and Music Contrasting Media in Adolescent Life", Youth and Society, Vol. 15, No. 1, Sept. 83, pp. 13-31.

LAY, Pamela, NORLAND, Stephen, 1981 - "Parent and Peer Influences on Adolescent's Gender Expectations", Youth and Society, Vol. 13, No. 2, Déc. 81, pp. 175-187.

LAZURE, Jacques, 1983 - "Politique et jeunes: deux mondes qui s'ignorent", Critères, No. 35, Printemps 83, pp. 41-49.

LEBRUN, Maurice, 1978 - Armature urbaine Mauricie-Bois Francs, O.P.D.Q., 183 p.

MACDONALD, Gerald, W., 1982 - "Parental Power Perceptions in the Family. The Influence of Adolescent Characteristics", Youth and Society, Vol. 14, No. 1, Sept. 82, pp. 3-31.

MARSAN, Jean-Claude, 1983 - Montréal: une esquisse du futur, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 322 p.

MOORE, Ray L., MOOCHIS, George P., 1983 - "Media and Family Roles in the Development of Consumption Norms", Journalism Quaterly, Printemps 83, pp. 72-73.

MORGAN, Michael, ROTHSHIELD, Nancy, 1983 - "Impact of the New Television Technology. Cable T.V., Peers and Sex-Role Cultivation in the Electronic Environment", Youth and Society, Vol. 15, No. 1, Sept. 83, pp. 33-49.

PANELAS, Tom, 1983 - "Adolescents and Video Games-Construction of the Peer Groups", Youth and Society, Vol. 15, No. 1, Sept. 83, pp. 51-65.

PARE, Jean, 1983 - "La jeunesse? Fichez-lui la paix", L'Actualité, Sept. 83.

PETROWSKY, Nathalie, 1984 - "La génération éteinte", Le Devoir, 15, 16 et 17 oct. 84.

POISSANT, Irène, CRESPO, Manuel, 1976 - La consommation des drogues chez les élèves du secondaire, Division des Services Spéciaux, Service des Etudes, C.E.C.M.

PORCHER, Louis, 1974 - L'école parallèle, Paris, Larousse.

RIBAL, Joseph, E., 1973 - Learning Sex Roles, American and Scandinavian Contrasts, San Francisco, Confield Press.

SACHS, Bertrand, 1981 -Les adolescents, Valeurs, comportements, loisirs, Choix de textes, Marly-le-Roi, Institut national d'expérimentation pédagogique.

SEGRE, Monique, 1981 - Les enfants et les adolescents face au temps "libre", Paris, Editions sociales françaises.

SIMARD, Carolle, 1984 - "La culture institutionnalisée" Etude du cas québécois, Questions de culture, Revue de l'Institut québécois de recherche sur la culture, No. 7, 4e trimestre 84, pp. 149-165.

SORECOM, 1980 - Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans, étude réalisée pour le Service de la recherche, Ministère de l'Education.

STEINBERG, Laurence D., GREEN-BURGER, ELLEN et al., 1981 - "Early Work Experience. Effects on Adolescence Occupational Socialization", Youth and Society, Vol. 12, No.4, Juin 81, pp. 403-422.

TANNER, Julian, 1981 - "Pop Music and Peer Groups", Revue canadienne de Sociologie et d'Anthropologie, No. 18, Janv. 81, pp. 1-3.

TREMBLAY, Henri, 1982 - Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue, Direction de la recherche, ministère de l'Education.

VAN DYCK, Nicholas, B., 1983 - "Families and T.V.; T.V. and Children, Vol. 6, No. 3, Eté 83, p. 10.

WARTELA, Ellen, 1979 - "Children Communicating Media and Development of Tought, Speech Understanding", Annual Review of Communicating Research, Vol. 7, pp. 215-249.

SZPAKOWZA, Janika-Klara, 1970 - Profils culturels des jeunes Montréalais. Livres, lectures et loisirs, Publication de l'Ecole de Bibliothéconomie, No. 3, Université de Montréal.

ANNEXE

Schéma d'entrevue

- Etudiants de secondaire IV -

Phase 1. Repérage des activités et intérêts

Source d'écoles parallèles

Questions :

1. A quoi vous intéressez-vous durant le temps que vous passez en dehors de l'école?
(considérez les intérêts passifs et actifs)

2. Avec qui vous aimez le plus faire telle ou telle activité (déjà nommée)?
(pairs, famille)

3. Rencontrez-vous des difficultés, des obstacles pour faire ce qui vous intéresse (en dehors de l'école)?
Si oui, lesquels?
Comment réagissez-vous?

4. Rencontrez-vous de l'aide ou de l'encouragement pour faire ce qui vous intéresse?

5. Pourquoi vous aimez faire telle ou telle activité?
Pourquoi vous ne l'aimez pas?
(pour ceux et celles qui ne manifestent pas d'intérêt pour les activités abordées)

5.a) (Appoint)
Qu'est-ce que ça vous donne?

6. Quelle importance ça (ce que ça donne) a pour vous?

7.a) Quelle importance ça a chez les jeunes de votre âge?

7.b) Comment vos parents voient-ils vos intérêts et activités en dehors de l'école?
(encouragement, participation, communication, opposition, indifférence ...)

8. Quand vous pensez à ce que vous faites à l'école et à ce que vous faites en dehors de l'école, comment vous comparez cela?
(Approche globale)
(contenus d'apprentissage)
(procédés d'apprentissage)

Phase II. Réactions aux écoles parallèles suggérées

Préambule

A- Télévision

1. Intérêt ou non-intérêt?

(ce qu'il regarde)
(émission préférée)
(quand?)

Pourquoi?
Pourquoi pas?

2. Qu'est-ce que ça vous donne d'écouter la télévision?

(nature de l'information, abondance de l'information, compréhension de l'information, nouveaux comportements, nouvelles façons de penser etc.)

3. Est-ce que la télévision vous donne le goût de faire d'autres choses?

Si oui, lesquelles?

Si non, pourquoi?

4. Est-ce que la télévision vous empêche de faire d'autres choses?

Si oui, lesquelles?

Si non, pourquoi?

5. Avez-vous déjà été privé(e) de télévision durant une longue période?

Si oui, est-ce que la télévision vous a manqué ou non?

qu'est-ce que vous faisiez à la place?

Si non, pourquoi?

6. Trouvez-vous que la télévision vous aide, vous nuit ou ne change rien face à ce que vous apprenez à l'école?

Comment?

(nouvelles connaissances, connaissances différentes etc.)

B- Autres (vidéo-cassette ou film, cinéma, lecture, musique, micro-ordinateur, sport, sorties, rue et centres d'achat)*

1. Pourquoi vous vous intéressez à ... ?

Pourquoi pas?

1.a) Qu'est-ce que ça vous donne?

2. Quelle importance ça a?

3. Comment vos parents voient-ils cela?

(activités déjà nommées)

4. Quand vous pensez à cela (activités déjà nommées) et à ce que vous faites à l'école, comment vous comparez cela?

* Si elles n'ont pas été abordées en Phase 1, à part la T.V.

Phase III. Entrevue individuelle

Reprend le schéma de la 1ère entrevue mais en axant sur les intérêts spécifiques du répondant.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

28-1799 8586-261

EDUQ 8570988B

AVOIR 15 OU 16 ANS EN 1985

L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

Version abrégée

Québec

EDUQ 85-39888

AVOIR 15 OU 16 ANS EN 1985

L'UNIVERS CULTUREL DES JEUNES

Version abrégée

Ce document

Ce document ne présente pas nécessairement le point de vue du ministère de l'Éducation sur les sujets traités. Il est cependant de nature à alimenter la réflexion de tous ceux et celles qui s'intéressent à l'évolution des jeunes et du système d'éducation du Québec.

Dépôt légal: troisième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2-550-08349-0
© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1985

Présentation

Pour situer les résultats de la présente recherche, il convient d'abord d'indiquer le sens général du programme d'études dans lequel ils s'inscrivent.

Au cours des dernières années, la Direction de la recherche a mené quelques études visant à mieux connaître les jeunes de 15 à 20 ans, en mettant l'accent sur la jeunesse étudiante. Mentionnons

- Les valeurs des jeunes de 16 à 20 ans
- Une génération silencieusement lucide? (Vers un profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans)
- Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue
- La drogue banalisée (La consommation de drogues chez les étudiantes et les étudiants québécois)

Le prolongement de ces travaux prend la forme, à partir de février 1984, d'une investigation auprès des élèves francophones de secondaire IV. L'objectif de l'étude consiste à obtenir une meilleure connaissance de la place des médias et de diverses autres formes d'écoles parallèles dans la formation et la culture des jeunes. Il s'agit, en somme, de donner une dimension empirique à la réflexion-essai amorcée dans le document *Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue*.

C'est à l'aide d'un sondage téléphonique touchant 400 jeunes et d'entrevues en profondeur, de groupe et individuelles, que s'est effectuée la cueillette de données au printemps de 84, à Montréal (et la Rive-Sud) et dans une région éloignée de ce centre urbain.

Cette démarche principale s'accompagne de deux autres volets mettant en cause près de 300 parents ainsi qu'une centaine d'enseignants oeuvrant auprès des jeunes de l'échantillon.

Pour compléter cet ensemble, il faut ajouter une activité réalisée auprès d'une centaine d'élèves du secondaire IV de la région de Québec et visant à approfondir le rôle que la télévision joue dans leur vie.

L'ampleur de la démarche de recherche et la richesse des résultats obtenus nous obligent à procéder à une diffusion fragmentée. La série de rapports préparés porte sur les cinq aspects suivants:

- L'inventaire des activités socio-culturelles pratiquées par les jeunes de l'étude (à partir d'un sondage)
- L'approfondissement du sens de cet univers culturel (d'après les entrevues en profondeur)
- La perception que les professeurs et les parents se font de l'influence d'un certain nombre de forces qui agissent sur les jeunes et sur l'école (à partir d'un sondage)
- Le point de vue des parents sur les rôles éducatifs de la famille et de l'école (à partir d'un sondage)
- Les réactions d'une centaine d'élèves de secondaire IV face à la télévision qu'ils consomment allègrement (d'après une douzaine d'entrevues de groupe)

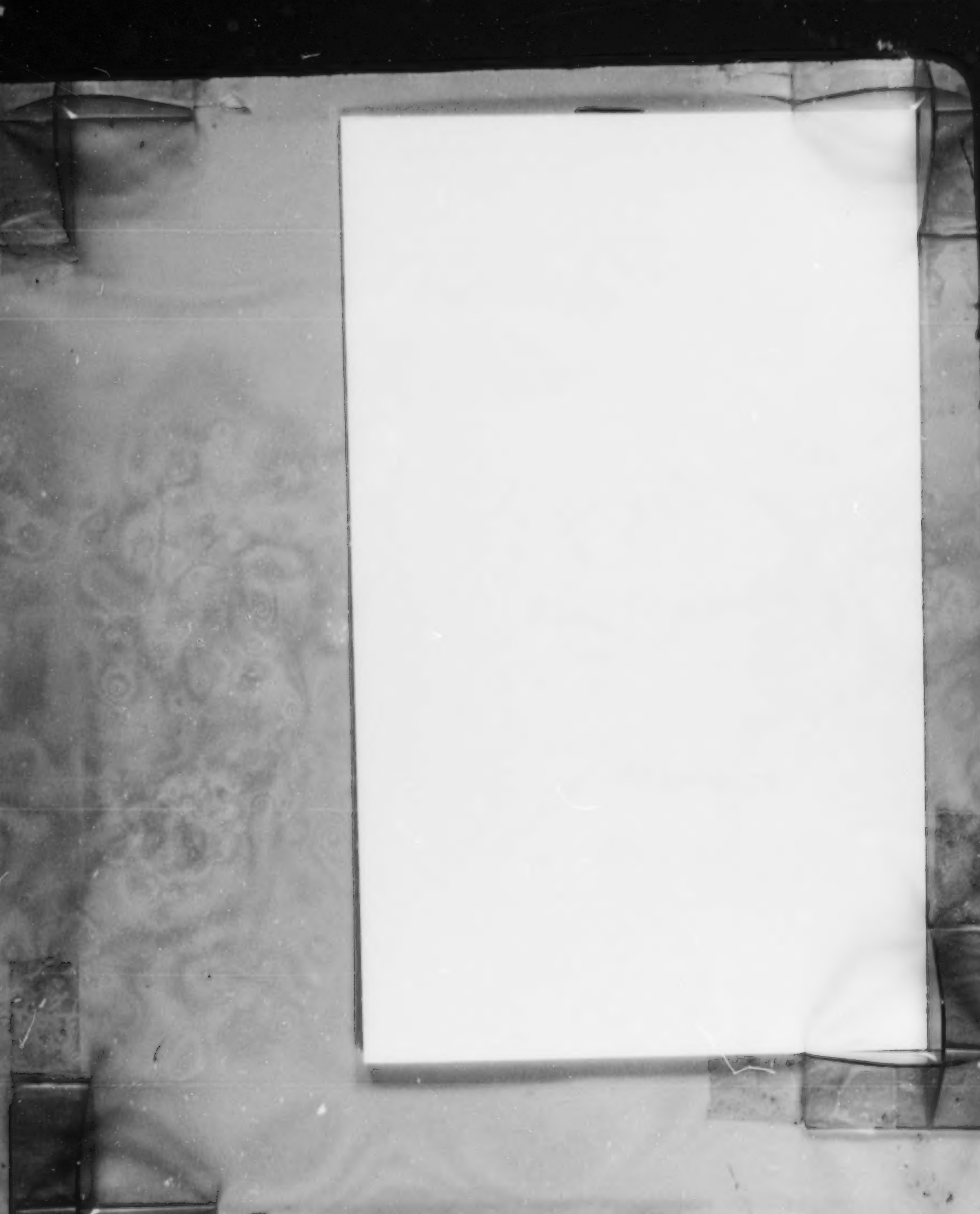
Le Centre de sondage de l'Université de Montréal a supervisé l'ensemble de la démarche de recherche que nous venons de décrire, à l'exception de la partie touchant spécifiquement la signification de la télévision chez des jeunes de secondaire IV.

Ce rapport a pour objet l'approfondissement du sens de l univers culturel des jeunes. Le texte est une version abrégée de l'étude de Monique Cournoyer faite avec la collaboration de Danièle Francoeur. Il convient de rappeler que l'étude s'appuie sur une démarche qualitative.

Jacques Babin,
Directeur

Table des Matières

- **Présentation** 1
- **Introduction** 5
- **Chapitre 1**
  La description de la démarche de recherche 7
- **Chapitre 2**
  Les expériences culturelles des jeunes 13
- **Chapitre 3**
  Les facteurs de développement de l'univers culturel 33
- **Chapitre 4**
  La relation entre l'univers culturel extra-scolaire et l'école 45
- **Conclusion** 53



Introduction

La démarche de recherche dont nous présentons ici les principaux résultats[1] constitue le volet le plus important de cette vaste étude menée auprès des élèves francophones de secondaire IV. Ce volet a pour objectif de préciser la diversité des cheminements éducatifs et culturels des jeunes, la manière dont ils se poursuivent ainsi que les effets qu'ils entraînent. Plus exactement, la recherche veut cerner la façon dont ces effets se relient à l'expérience scolaire.

La démarche proposée comporte une interrogation sur le rôle de l'école à travers une interrogation sur la culture. Cette interrogation est aussi une réflexion sur les jeunes perçus non seulement comme des élèves mais comme des sujets faisant l'expérience d'une réalité plus vaste et plus profonde que celle de l'école. Cela devrait aider l'école à toujours mieux ajuster son action, à tenir compte des jeunes dans leur réalité vivante et globale.

Élargir le champ de vision permet de retrouver, aux côtés de l'école, toute une série d'univers culturels entre lesquels circulent forcément les jeunes, non seulement quand ils sont sortis de l'école mais même lorsqu'ils sont à l'intérieur. L'école n'est pas qu'un appareil de transmission du savoir. Elle est en plus un milieu social et culturel perméable aux courants qui animent la société.

Des influences diverses et reliées entre elles pèsent sur les jeunes. À l'influence scolaire de connaissances notionnelles structurées s'ajoutent les influences socio-scolaires attribuables à l'environnement des pairs et des adultes — principalement les enseignants — avec leurs valeurs et leurs comportements. À ce jeu d'influences se greffent celles extérieures à l'école, qui ne sont pas moins complexes et diversifiées. Si l'on pense au temps que les jeunes passent à l'extérieur de l'école, il devient nécessaire de connaître les différents univers où ils évoluent, dont ils héritent ou qu'ils choisissent plus ou moins consciemment et qui ne peuvent que laisser des traces en eux et en elles.

1) La rédaction de cette version abrégée n'a cependant pas été faite par l'auteure. L'étude est également diffusée en version intégrale.

Tous les responsables du milieu scolaire savent, pour en être témoins tous les jours, que les élèves peuvent fort bien être absents tout en étant physiquement présents à l'école. Cela montre à quel point la vie extérieure à l'école peut devenir accaparante et concurrente de la vie scolaire.

Au-delà d'une utilité scolaire, la compréhension de l'univers culturel des jeunes peut avoir une pertinence sociale. Cette compréhension aide à mieux saisir leurs préoccupations fondamentales et la trajectoire dans laquelle ils se sentent engagés. Au bout du compte, cela permet peut-être d'appréhender les contours de la société qu'ils souhaitent et dont ils seront plus tard responsables.

Quels que soient les politiques et les programmes d'action envisagés pour les jeunes, il semble évident que rien ne saurait être conçu ni poursuivi sans une véritable prise de parole de la part des jeunes eux-mêmes, de toutes provenances et de toutes appartenances, ou qui n'ont simplement plus d'appartenance. Cette parole devrait porter sur leur vision du présent et de l'avenir, sur le mode de vie qui leur paraît significatif, sur les valeurs auxquelles ils se réfèrent, sur les processus dans lesquels ils se sentent disposés à investir leur énergie.

Bien sûr, les jeunes rejoints par l'étude ne sont pas les plus durement atteints par les effets de la crise. Ils vivent encore dans la sécurité associée au cadre familial mais ils sont sur le point d'en sortir et d'assumer le statut de jeunes adultes. Notre démarche peut aider à voir comment s'opérera cette transition, en révélant de quoi est fait le temps présent. Elle devrait permettre de saisir la place relative des différentes composantes de la vie des jeunes et leur articulation avec l'école.

La description de la démarche de recherche

Pour mieux connaître les « écoles parallèles » ou les situations culturelles qui se transforment en voies de formation, il faut d'abord cerner et comprendre l'univers culturel des jeunes tel qu'ils le vivent et l'expriment.

Les méthodes de recherche employées

Une étape préparatoire a consisté à délimiter et à explorer le terrain de l'étude, au moyen d'un sondage[1]. Celui-ci devait faire connaître certaines des caractéristiques des activités et des intérêts des jeunes que nous admettions comme des voies de cheminements éducatifs ou comme des « écoles parallèles » possibles au sein de leur culture.

Huit écoles secondaires polyvalentes ont été sélectionnées dont six en milieu urbain, à Montréal et sur la Rive-Sud, et deux dans une région géographiquement éloignée. Le sondage touche les élèves de secondaire IV du secteur général et du professionnel, filles et garçons. Il touche également les enseignants dans les mêmes écoles, à ce même niveau et dans les deux secteurs mentionnés.

L'étape principale, celle réalisée à l'aide d'entrevues individuelles et de groupe, met en cause trois des écoles retenues pour le sondage. Les groupes sont composés de quatre ou cinq jeunes. Ces groupes sont formés sur la base de liens naturels, pour favoriser l'expression et le dialogue.

L'entrevue se déroule en trois phases distinctes. la première réunit le petit groupe de base et permet d'aborder de façon « ouverte » l'univers culturel des jeunes. On cherche à connaître ce qu'ils font et ce à quoi ils s'intéressent en dehors de l'école, pour déboucher sur ce que ces activités et intérêts peuvent leur apporter. A travers cette démarche, on cherche à repérer ce qui peut être considéré par les jeunes eux-mêmes comme apprentissage ou formation, sans l'imposer ni le suggérer. Ainsi veut-on laisser émerger d'elle-même la réalité de l'apprentissage sur le fond de l'univers culturel.

Plus tard, et de préférence après environ une semaine (bien que les contraintes de temps ne l'aient pas toujours permis), on revient avec le même groupe pour examiner la place de certains intérêts et activités entrevus comme des priorités, dès la mise sur pied du projet de recherche. Il s'agit d'en étudier l'ampleur et les effets, indépendamment du fait qu'ils aient été mentionnés ou non lors de la première phase de l'entrevue. Les médias, et notamment la télévision, constituent la cible privilégiée.

L'entrevue individuelle représente la troisième et dernière phase. On rencontre chacun des participants du groupe, afin de lui permettre de s'exprimer plus librement et plus complètement. Outre la possibilité de traiter de sujets

1) Les résultats de ce sondage font l'objet d'une publication autonome.

plus délicats à aborder en groupe, cette phase de la cueillette des données contribue à replacer l'individu face à sa propre subjectivité.

Au total, vingt-quatre (24) entrevues de groupe ont été réalisées, ce nombre incluant la première et la deuxième phase pour l'ensemble des groupes et pour les trois écoles réunies. Quant aux entrevues individuelles, on en compte quarante-quatre (44). Les trois phases d'entrevues ont permis de rencontrer cinquante-six (56) jeunes.

À ces nombres, il faut ajouter les entrevues réalisées pour le prétest et d'autres faites auprès de jeunes particulièrement engagés dans les activités parascolaires ou encore présentant des caractéristiques spécifiques. Il y a également les rencontres avec des représentants du personnel des écoles pour organiser les entrevues et recueillir les données propres à éclairer le contexte scolaire.

Les limites des résultats atteints

Les opérations de cueillette des données ont duré du mois de mars au mois de juin 1984.

Le sondage auprès des jeunes a atteint les objectifs qu'on lui avait fixés. Il a fourni des matériaux qui devinrent rapidement utiles pour la préparation des entrevues, sans déterminer le jeu des questions à poser, ses résultats indiquent des pistes à suivre et signalent des phénomènes sur lesquels l'entrevue peut insister.

En ce qui a trait au déroulement des entrevues, il convient de faire état de la qualité, du climat et de l'efficacité de la démarche d'enquête sur le terrain. Dans la plupart des groupes, la participation des jeunes est active, l'intérêt évident et soutenu d'une phase à l'autre de l'entrevue.

La première phase de l'entrevue maintient en général un bon rythme et l'expression des idées semble se faire de manière aisée. La plupart du temps, les jeunes sortent heureux de cette première rencontre et acceptent d'emblée la deuxième qui leur est proposée.

La deuxième phase porte principalement sur la télévision, que tout le monde écoute mais dont personne ou presque n'a parlé lors de la première rencontre. Elle est plus laborieuse et éveille un intérêt moins vif.

À l'annonce de la troisième phase qui est celle de l'entrevue individuelle, la réaction devient parfois plus inquiète, l'individu s'entrevoyant isolé, hors du cadre rassurant de son groupe de pairs. Une fois les motifs de cette troisième rencontre exposés et compris, celle-ci se déroule aussi bien que les autres et même mieux à certains points de vue, l'individu ayant une plus grande possibilité matérielle et psychologique de s'exprimer.

Globalement, la démarche méthodologique adoptée s'est avérée rentable et satisfaisante. À notre avis, les résultats obtenus par l'entrevue, aussi bien individuelle que de groupe, sont fidèles à la réalité étudiée. Nous en avons

pour preuve l'intérêt que la plupart des jeunes manifestaient à participer à la recherche. Cela indique qu'ils se sentaient rejoints dans les réalités qui sont significatives et importantes pour eux et pour elles.

Tout intéressants qu'ils soient, les résultats obtenus souffrent de limites évidentes. Elles tiennent à trois ordres de difficultés et d'obstacles survenus dans le déroulement des travaux.

La première, certainement la plus importante limite de l'étude, et en conséquence de ses résultats, provient de la difficulté à articuler le sujet de la recherche et l'organisation matérielle du traitement à donner à ce sujet. Comme on a pu le constater jusqu'à maintenant, ce dernier est vaste et neuf. Les études qui en traitent et dont on aurait pu s'inspirer sont rarissimes, bien que plusieurs en abordent des aspects partiels ou tangentiels.

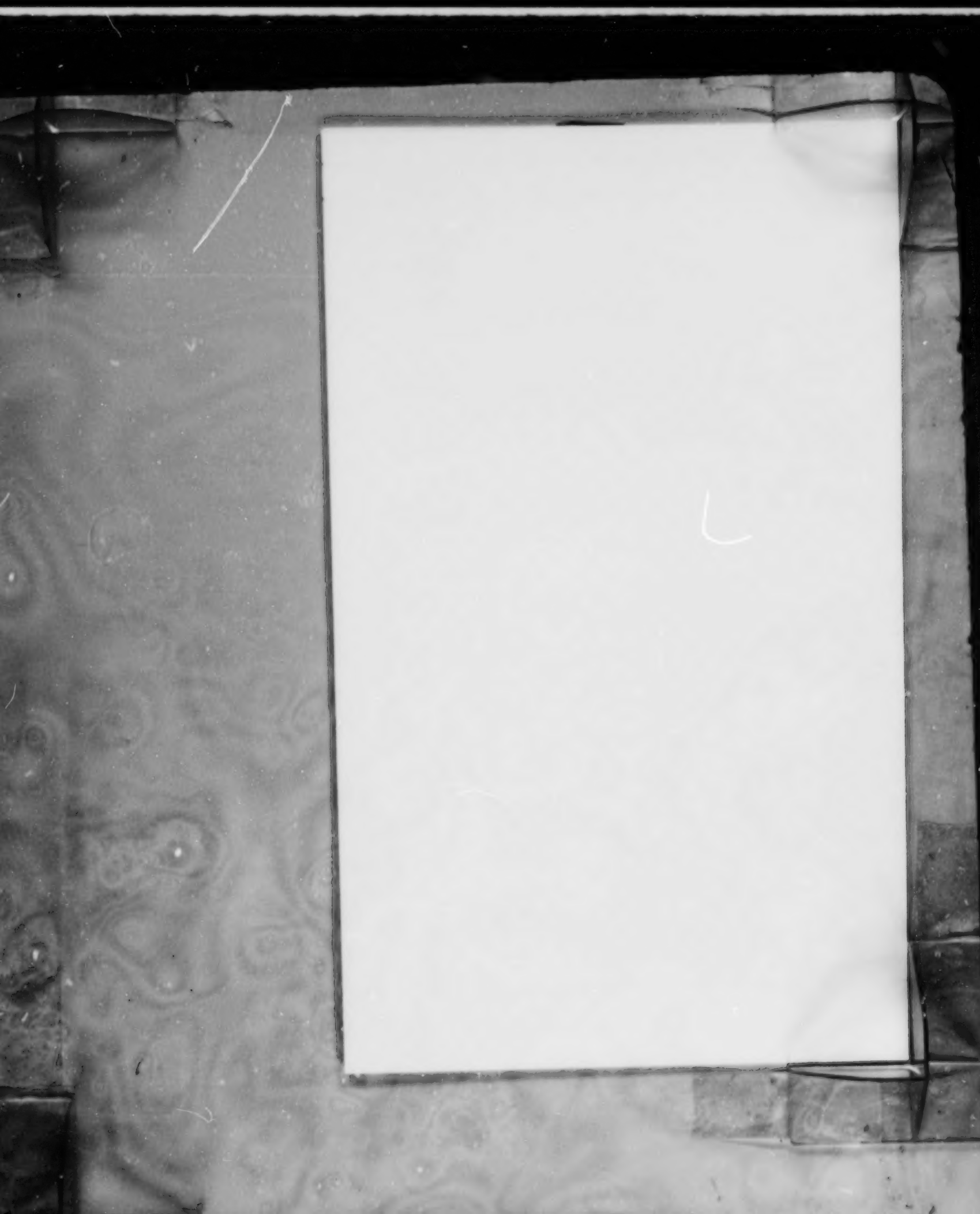
Sans crainte d'exagérer, on peut dire que les limites de temps constituent vraiment une limite structurelle dans ce projet et qu'elles ont eu des conséquences à divers plans. La limite de temps était présente dès le début puisque les délais de réalisation prévus ne dépassaient pas quarante-cinq (45) semaines au total. Le projet s'est notamment mis en route de façon tardive par rapport au calendrier scolaire. Il serait faux de prétendre que les opérations de recherche n'en ont pas été affectées.

Cette limite de temps a entraîné toute une série de réactions en chaîne. Elle a amené à réduire le temps normalement consacré à certaines opérations essentielles: recherche documentaire initiale, analyse des données en cours d'enquête tel que le veut la méthode qualitative. Elle a obligé à éliminer, déplacer ou modifier certaines opérations prévues. Mais surtout, cette limite de temps nous a obligé à réduire le plus possible la taille de l'échantillon qualitatif, ce qui ne s'est pas fait sans entraîner une distorsion ou un certain déséquilibre dans sa composition.

Nous en arrivons à la deuxième limite importante qui est celle de l'échantillonnage. La variable du milieu socio-économique n'a été utilisée que pour le milieu urbain. A cet aspect, il faut ajouter l'absence totale du secteur professionnel court pour l'enquête qualitative.

Il faut enfin enregistrer quelques difficultés qu'on peut situer davantage au plan de l'efficacité des techniques de cueillette des données. Les réactions des garçons du professionnel face à l'entrevue ont été en général assez difficiles et même parfois problématiques. Pourtant, la glace a été brisée dans certains cas et l'intérêt est apparu. L'entrevue exigeait peut-être de ces jeunes un comportement de rendement verbal de type scolaire, perçu et rejeté comme tel.

Les expériences culturelles des jeunes



Les pratiques culturelles sont des intérêts qui se manifestent dans l'action, bien que celle-ci ne puisse pas toujours être observée. Les pratiques résultent d'un choix ou d'une sélection opérée sur l'environnement culturel global. Il ne faut pas y voir une décision nécessairement rationnelle et consciente.

Ces pratiques supposent l'utilisation des ressources offertes par le milieu familial ou par celui des pairs, par la communauté, par les réseaux ou infrastructures de services, qu'ils soient privés ou publics.

Les pratiques culturelles puisent à même les traditions de la culture populaire ou celles de la culture savante. Elles se tournent également vers la culture de masse et vers tout l'appareillage technique qui l'accompagne de plus en plus.

La description qui suit se rapporte à ce qui paraît être commun à l'ensemble des jeunes. Ce dénominateur commun ne recouvre pas un éventail très large ni très diversifié, et cette gamme restreinte est marquée, pour une bonne part, du sceau de la culture de masse.

La musique

L'écoute quotidienne de la musique semble avoir pénétré en profondeur le rythme de vie des jeunes. Souvent d'ailleurs, cette écoute prend l'état d'un besoin d'ordre physiologique à satisfaire. Dans certaines circonstances précises, on ne peut pas s'en passer. La musique est devenue l'objet d'un besoin qui supporte mal le manque.

> *J'sais pas qu'est-ce que je ferais si y'avait pas de musique. Je trouve que c'est bien nécessaire dans la vie. Si y'en avait pas, je pense que je l'inventerais.*

On pourra voir là un effet plutôt ravageur de la consommation des produits de l'industrie du disque d'abord, puis de la cassette (walkman) et maintenant du vidéo. Il ne faudrait pas oublier non plus l'influence de facteurs sociaux importants. Pour Larson et Kubey (1983), l'attachement à la musique permet aux jeunes de s'opposer aux normes et aux valeurs des adultes et de se rapprocher du groupe des pairs. Pour Segré (1981), l'intérêt pour la musique et en particulier pour le rock, est une traduction de leur monde conflictuel d'adolescentes et d'adolescents et de leur désir de communication directe avec les autres. Connaître les genres et les groupes qui font la musique entendue régulièrement devient ainsi un moyen et un sujet de communication avec les camarades. La musique revêt de cette manière le caractère d'une activité sociale. Elle devient un sujet de conversation. On parle de musique, comme on parle de motos, de problèmes d'école, de sorties, de filles ou de garçons. Cultivée par la lecture d'articles de journaux ou de revues, la musique devient un domaine de connaissances dont la maîtrise se vérifie au sein du groupe des pairs.

L'intérêt pour la musique chez les jeunes est dominé par deux genres: le rock dans ses nombreuses variétés et le disco, lequel s'associe à la « dancemusik » dans bien des esprits. Dans la famille du rock, c'est le « progressif » qui domine la scène, alors que le « heavy metal » semble éveiller plus de gêne et d'inconfort que de plaisir.

En général, les jeunes paraissent intéressés par une musique plutôt conventionnelle qui est celle offerte dans la programmation des principales chaînes de radiodiffusion en modulation de fréquence. Dans l'écoute musicale des jeunes, on sent peu de recherche vers des produits d'avant-garde et peu d'intérêt pour des artistes qui n'ont pas la cote d'amour au palmarès. De cette façon, les jeunes témoignent d'une écoute très sensible au contenu des médias de masse et encore assez peu personnalisée. Leur écoute se modèle sur ce qui est offert. Dans leur langage, le contenu (musique) et le moyen (radio) de l'écoute se confondent souvent. La radio se trouvant ouverte de façon quasi continue, on vit dans une ambiance sonore qui contribue justement à créer cet état de besoin déjà mentionné.

Cela nous amène à signaler un autre point parmi les caractéristiques générales de cet intérêt pour la musique. Ce qu'ils ont en commun, c'est l'écoute, la pratique ne se voyant réservée qu'à certains d'entre eux et d'entre elles. Il ne faudrait pas en déduire que l'écoute est tout à fait passive:

> *Admettons que j'suis bien triste ou j'suis fâchée après quelqu'un ou quelque chose, t'sais..., j'écoute de la musique puis j'oublie tout le temps tout ça. Ça me fait oublier puis ça me fait rêver en plus. Ça me détend bien gros.*

Comment les jeunes s'approprient-ils la musique et qu'en retirent-ils? Au lieu d'un effet très particulier, la musique semble produire sur eux un effet plutôt fluide, parfois indiscernable et innommable: « Pourquoi on aime la musique? C'est comme si tu nous demandais pourquoi on est au monde ». Les jeunes y trouvent évasion, détente, relaxation, divertissement. Par la musique, il semble qu'ils se placent dans un état protégé ou qu'ils se retirent dans un monde à part. Ainsi, les jeunes donnent l'impression de disposer d'un écran invisible entre eux et la réalité. Derrière cet écran, ils se sentent chez eux. D'où peut-être l'état de détente ou de relaxation qui en découle.

Le processus de valorisation entourant la musique est marqué par une forte connotation négative. On donne de la valeur aux genres qu'on aime en rejetant et en critiquant les autres:

> *Le rock (heavy) c'est de la musique de sautés. C'est niaiseux. N'importe qui serait capable de faire ça: des cris, de la guitare... C'est fort! Tu comprends quasiment rien. C'est juste du criage. Tu peux pas comprendre les paroles. Ils parlent de diable là-dedans.*
>
> *Michael Jackson, Culture Club, c'est commercial. C'est commercial au coton!*

Devant ce phénomène, il y a lieu de rappeler l'importance de la musique comme élément distinctif et affirmatif d'une génération. On s'affirme en faisant preuve de connaissance de la variété des genres. On s'affirme face à d'autres

jeunes qui, en adoptant un genre de musique particulier, affichent des valeurs, des attitudes, un mode de vie qui ne paraissent pas conformes à l'idéal de normalité qu'on s'est défini. Si la musique peut servir d'instrument d'affirmation, elle peut aussi agir comme moyen d'expression de son conformisme à l'égard de manifestations culturelles perçues comme menaçantes.

Il existe évidemment une distinction très nette selon qu'on fait de la musique ou qu'on en écoute. Ceux et celles qui font de la musique en retirent des effets qui n'ont rien de comparable avec ce que produit la seule écoute, quel qu'en soit le genre ou le contexte. Au-delà de la découverte technique, du contact avec le monde de la musique et de la motivation reliée à la performance en spectacle, il y a l'expression de ses sentiments aux autres. Cette communication avec l'extérieur est le contraire de la rupture, même si les sentiments exprimés sont ceux de la révolte contre le monde adulte. Faire de la musique, c'est communiquer de la joie aux autres, quelle que soit la génération à laquelle ils appartiennent. Cet effet de la pratique musicale est valorisé par un signe absolu: le bonheur. Dans les témoignages, cette valeur emprunte le langage du discours amoureux:

> *Automatiquement, les gens ont une réaction comme ça: ils aiment la musique, ils t'aiment. C'est épatant! Il y a le sentiment d'être aimé, mais il y a aussi le sentiment que tu fais ce que t'aimes et puis tu le partages avec du monde et puis le monde aime ça. T'es ben content. Tu te dis: « les deux ou trois heures que j'ai pratiquées pour tel petit bout dans une chanson, c'était difficile. Ben, ça vaut la peine ». Tu fais ce que t'aimes puis t'es heureux, le monde aime ça. Moi, j'en demande pas plus.*

La télévision

La réaction des jeunes face à la télévision est certainement l'un des domaines où les résultats de l'étude sont les plus intéressants et les plus intrigants. D'abord, comme on l'a mentionné déjà, ils en ont peu parlé spontanément: seuls trois groupes sur treize l'ont fait lors de la première entrevue. La télévision paraissait être un phénomène de second ordre dans la description de leur univers culturel. La deuxième entrevue a permis de découvrir que non seulement ils l'écoutent presque tous régulièrement, sinon assidûment, mais que la télévision occupe une place relativement importante dans leur subjectivité, même s'ils affirment qu'elle ne les intéresse qu'assez peu et parfois pas du tout.

La place que les jeunes accordent à la télévision parmi leurs projets culturels extrascolaires n'est jamais exclusivement prioritaire, même chez les plus insatiables adeptes du petit écran. On ne lui sacrifie jamais les choses auxquelles on tient. C'est sur les choses ennuyeuses et obligées que la télévision prend le dessus:

> *J'aime mieux regarder un bon film qu'aller me planter la face en arrière d'une tondeuse à gazon ou aller arracher la mauvaise herbe dans le jardin. C'est pas tout le monde qui aime ça. Moi, j'aime mieux regarder la télé.*

Tu vois quelque chose de drôle, tu sais que c'est un bon film qui a passé au cinéma, c'est bien populaire, puis tu vois tes devoirs de chimie à côté... C'est vrai que la télévision c'est pas mal une concurrente pour les devoirs. Chez nous, la télévision gagne tout le temps.

Qu'est-ce que les jeunes valorisent à l'intérieur de ce qu'ils captent du message télévisuel?

Pour les jeunes, la fonction prépondérante de la télévision, c'est de divertir, d'amuser, de détendre. Leur « télé-vision » est donc celle du spectacle visuel, dramatique, comique, d'horreur ou de science-fiction. Ce n'est pas celle de la réalité qui nous entoure et qui peut se révéler une fois éteint l'écran du téléviseur. Les émissions à caractère instructif et documentaire trouvent assez peu de place dans leurs choix. L'intérêt est assez faible, souvent même inexistant, pour les émissions d'information, d'actualité et d'affaires publiques. Par leur facture et leur contenu, ces émissions ne provoquent que des réactions d'indifférence et d'ennui ou des réactions négatives.

Surtout, ces émissions renvoient principalement à la réalité politique qui, telle qu'elle se présente, est l'objet d'une indifférence ou encore d'un mépris profond dans tous les groupes rencontrés. Car les quelques exceptions qui suivent l'information sur la réalité politique n'arrivent pas à en faire un objet d'intérêt et d'investissement positif. En conséquence, on boude une télévision qui s'entête à présenter le reflet d'une réalité qui ne fait pas de sens. On se tourne vers le spectacle.

Est-il possible de repérer les filtres culturels par lesquels les jeunes reçoivent et intègrent ou non le message télévisuel?

Nous avons pu répertorier principalement une série d'une douzaine de dimensions permettant de connaître ce qui porte les jeunes vers la télévision ou ce qui se passe en eux lorsqu'ils l'écoutent. En parcourant cette liste, on verra que certaines dimensions pourraient logiquement se combiner les unes aux autres ou s'inclure les unes dans les autres. Nous ne l'avons pas fait pour respecter la réalité des données empiriques où ces liens logiques ne sont pas toujours établis et où ils s'excluent parfois. La liste comprend les éléments suivants:

- *passe-temps, moyen de combler l'ennui;*
- *perte de temps, passivité;*
- *détente, relaxation, défoulement;*
- *émotions (peur, plaisir, tristesse, angoisse);*
- *attrait pour le dramatique (richesse et imprévisibilité de l'intrigue, action, mouvement, péripéties, interprétation);*
- *rêve, travail de l'imaginaire, évasion de la réalité, de l'habituel, de l'ordinaire;*
- *acquisition d'informations, de notions, de connaissances;*
- *vision de la réalité politique;*

- *formation de l'opinion, du sens critique;*
- *réflexion sur soi, les autres, l'être humain, la société;*
- *identification à des situations, des personnages;*
- *adoption de modèles de comportement ou de façons de penser.*

Derrière ces dimensions et des huit autres que nous n'énumérons pas ici se profilent deux types de positions où l'on découvre ce que la télévision produit sur les jeunes, c'est-à-dire ce qu'ils captent du flot de ses messages et ce qu'ils valorisent.

Premièrement, leur réaction se caractérise par une attitude très sélective face aux émissions à caractère informatif et documentaire. Pour être jugé digne d'intérêt et d'attention, ce genre d'émission doit répondre à des critères qui, en fait, ne sont pas rencontrés dans la programmation qui s'offre à eux. Le critère qui paraît être le plus fondamental est de se sentir concerné par l'information quelle qu'elle soit. En conséquence, on écoute surtout les nouvelles locales et régionales. On pourra se sentir touché par les faits divers qui se passent dans son quartier, qui arrivent aux personnes du même âge ou du même sexe que soi. On sera attentif aux nouvelles se rapportant aux manifestations de contestation étudiante ou syndicale en milieu scolaire.

> *J'écoute les premières nouvelles, le général: les incendies, les meurtres, ce qui se passe. J'écoute plutôt par curiosité. Pour savoir ce qui s'est passé. Comme le feu à l'ancienne compagnie Cadbury, j'ai trouvé ça le fun de le savoir parce que j'ai resté à côté de ça 10 ans. J'ai trouvé ça le fun de le savoir.*
>
> *Admettons qu'il y a de quoi qui m'attire, les nouvelles, je vais les regarder. Les enfants qui se sont fait violer ou quoi que ce soit... Je veux en savoir plus. Les enfants qui se sont fait attaquer ou enlever, ça m'intéresse beaucoup. Je tiens à savoir qu'est-ce qui va arriver. J'en prends note pour savoir quoi faire ou qu'est-ce qu'ils vont faire.*

La nouvelle nationale et, encore plus, internationale, laisse plutôt indifférent, à quelques rares exceptions près. Il ne faudrait d'ailleurs pas oublier de relier ce phénomène à la manière de réagir au fait politique que nous avons déjà abordée et sur laquelle nous reviendrons.

La conséquence immédiate de ce premier critère de sélection, c'est que tous les sujets d'information ou de documentation ne seront pas également reçus. Cela ne s'applique pas seulement au contenu mais également à la forme de la présentation. Sera valorisé ce qui n'exige pas de préalable pour rendre l'écoute abordable et le message compréhensible. Par une telle exigence, les jeunes démontrent leur familiarité et leur sensibilité à l'une des caractéristiques essentielles du message télévisuel: l'instantanéité.

Accompagnant ce critère d'évaluation et de sélection face au genre informatif ou documentaire, le critère de la simplification-vulgarisation apparaît dans la réaction à la télévision. Ce n'est pas au fait de traiter de sujets visant à informer ou instruire que les jeunes semblent réticents mais à la

façon qu'on utilise pour y arriver. Plusieurs se disent intéressés à des émissions de ce genre, y compris les émissions d'information proprement scientifique, mais ils s'attendent à ce que la télévision les aborde en langage accessible. C'est pourquoi on apprécie les émissions éducatives pour enfants. Pour la même raison, on suit avec plus d'attention des émissions où l'information se mêle au genre dramatique qui interpelle son auditoire par des procédés différents. On accepte donc l'information lorsqu'elle « s'anime » ou lorsqu'elle emprunte à la formule du spectacle:

> *Il y a des émissions qui sont pas nécessairement toujours sérieuses. J'ai trouvé des affaires comiques. Comme par exemple, c'était sur le début de la médecine, toutes les gaffes qu'ils faisaient. Il y en a un qui disait: « Il faut se laver les mains ». Personne voulait le croire. En fin de compte, il a réussi à avoir raison. Des choses de même, ça peut être le fun. Ils vont pas nécessairement dire « X + 2 = ». Ils diront pas ça raide de même, ou « ça c'est le fémur, ça c'est ci, ça c'est ça ».*

Un dernier critère doit être mis en évidence dans l'accueil des jeunes face à l'information et il s'applique plus précisément au domaine de la nouvelle sur l'actualité. De manière très répandue quoique non généralisée, on se montre réfractaire à ce type d'information à cause de son effet démoralisant. Jour après jour, année après année, les nouvelles sont « mauvaises ».

En somme, peu motivés par l'information, les jeunes se tournent plutôt vers le spectacle télévisuel, dont le message sous-jacent n'est-il pas que « tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes »[1].

Nous en arrivons ainsi à la **seconde** position adoptée par les jeunes face à la télévision. Cette position comporte, elle aussi, des critères qui doivent être satisfaits bien qu'ils ne paraissent pas aussi nombreux ni aussi explicites que dans le cas de l'information. Malgré les apparences, les jeunes soumettent la télévision de spectacle à leur grille d'évaluation et de sélection.

Que trouvent-ils dans cette télévision qui leur fait passer le temps tout en apportant de la détente, qui les amène dans un ailleurs pas toujours meilleur mais vraisemblablement plus captivant?

Les jeunes sont intéressés par les émissions axées sur le jeu (verbal) et la compétition. C'est l'écoute des quizz, des concours. La plus populaire de ce type d'émissions est *The Price is Right*. Vérifier si l'on connaît ou non la valeur marchande des choses constitue un élément de curiosité bien en accord avec la société de consommation qui est la leur. Cette émission — et celles qui lui ressemblent — déclenche un autre intérêt, celui de s'identifier aux participants. L'on vit le suspense qu'ils connaissent, on se réjouit de ce qu'ils gagnent ou on les envie. On notera que ces émissions font partie de celles dont on dit qu'elles font apprendre. Le prix des choses semble avoir un prix dans les valeurs des jeunes.

1) Ainsi, la célèbre phrase de Voltaire avait-elle un caractère annonciateur

Un deuxième genre de télévision-spectacle réside dans les variétés. Plusieurs dimensions sont présentes dans l'intérêt pour cette catégorie d'émissions: l'humour, le visuel, l'intérêt pour la musique, les vedettes de l'heure. Ces dimensions en rejoignent implicitement d'autres: le rêve, l'évasion, la détente, l'identification à des personnalités célèbres, etc. Tout cela va de soi: c'est la réaction attendue et prévisible. Mais l'écoute de telles émissions peut vouloir dire autre chose chez les jeunes. On y trouve une dimension de réflexion sur les limites de la condition humaine. À partir de cas extrêmes (la vedette ou le « petit-bonhomme » qui est plus un sur-homme qu'un sous-homme), on réfléchit sur soi, sur l'être humain ordinaire.

> *Je trouve ça le fun d'apprendre des affaires cocasses sur les vedettes parce que la plupart du temps, ils les montrent comme des saints. Il leur arrive jamais rien. Tandis que là, ils vont chercher des choses que le chanteur ou l'acteur aurait jamais dit.*
>
> *Les petits-bonhommes, ça c'est super. Ils font des gestes que toi t'es pas capable de faire. C'est ça qui est le fun. À un moment donné, tu vois un bonhomme, tu vois sa tête r'voler dans les airs. C'est pas des affaires que toi tu pourrais faire.*

Le sport constitue une autre catégorie à distinguer. Contrairement à ce que nous croyions, le sport n'est pas très recherché à la télévision. Les jeunes semblent préférer en faire que d'en regarder. Le sport télévisé n'a pas non plus le même sens pour les garçons et les filles. Chez elles, la valeur du sport se situe dans la pratique alors que chez eux, cette valeur accède également au palier de la représentation.

Les autres catégories de télévision-spectacle retenues par les jeunes nous font changer d'univers télévisuel et entrer dans le spectacle dramatique. Il y a d'abord les téléromans et les séries. À propos des téléromans, une précision s'impose. Les garçons n'en regardent pas. Les filles en regardent mais avec un esprit critique. Un téléroman fait exception: *Le temps d'une paix*. Garçons et filles l'apprécient pour l'humour, la découverte d'une société du passé et de ses techniques, d'une société qui vivait avant l'ère du confort et de l'aisance matérielle. À le regarder de près, cet intérêt pour le passé recèle de nombreuses dimensions: réflexion sur l'histoire, sur la société d'auto-suffisance et son contraire, sur la technologie et son évolution, sur le mode de vie:

> *Ça sort des autres téléromans. Dans les autres téléromans, une tombe en amour et l'autre tombe enceinte. Tandis que ça, ça se vit pas dans notre époque, ça se vit en 1920 (...) En 1920, on était pas là nous autres. Ça nous fait voir comment ils vivaient dans ce temps-là. Ils allaient chercher les patates dans un champ. Nous autres on va au magasin à deux coins de chez-nous. Ils avaient des autos à « crinque » en avant, des calèches, des affaires que nous autres on n'a plus. Tu regardes ça, tu te dis: « on est bien aujourd'hui ». Dans ce temps-là c'était la misère, ils travaillaient dans les champs à tous les jours, tandis qu'aujourd'hui, on se plaint le ventre plein quasiment.*

La « série » éveille un intérêt beaucoup plus généralisé que le téléroman. On y vit l'émotion, on rêve et on s'identifie aux personnages comme dans le film

mais, en plus, on découvre le passé ainsi que des contextes sociaux différents avec leurs problèmes. L'intérêt pour le genre série se concrétise quelquefois du côté de la télévision anglo-américaine: *Fame*, *Happy Days*. En même temps qu'on entretient son intérêt pour la danse, un autre modèle d'école ou la vie communautaire par exemple, on apprend aussi l'anglais, le vrai, celui qu'on parle et non celui qu'on enseigne à l'école.

Le film est une autre catégorie de spectacle populaire chez les jeunes. Il représente le point de ralliement universel de leur intérêt pour la télévision. Pour plusieurs, c'est la plus grande partie de leur écoute de la télévision. Pour certains, c'est presque l'unique thème au programme. Tous et toutes regardent des films. C'est la composante de l'écoute télévisuelle qui suscite le moins de critiques, sauf quelques genres tels le film de violence ou le drame psychologique et sentimental.

Pour conclure sur cette attitude favorable à une télévision de spectacle, il faut souligner la présence des trois dimensions dominant le discours des jeunes à ce propos: l'émotion, le rêve et l'évasion, l'identification. Nulle surprise donc dans le fait que cette télévision fasse passer le temps en douceur, qu'elle divertisse et gagne leur adhésion. Pourtant, d'autres dimensions d'écoute viennent s'ajouter: la réflexion, la critique, la recherche de la qualité dramatique, la stimulation des projets personnels, etc. Même l'acquisition de connaissances et de notions y trouve son compte, si l'on pense à leurs réactions aux séries historiques ou autres.

Ce n'est donc qu'en apparence qu'on verrait un paradoxe dans le fait de dire que les jeunes cherchent le spectacle dans l'information et qu'ils trouvent l'information dans le spectacle.

Le film

Il sera ici question du film en général, qu'il soit vu en salle ou à la télévision, par le biais de la programmation régulière ou de la location de vidéo-cassettes. Les jeunes ne vont pas beaucoup au cinéma. Pourtant, ils voient beaucoup de films.

Si le film paraît être en général une réalité culturelle qui gagne l'intérêt des jeunes, comment vivent-ils cet intérêt et que représente-t-il à leurs yeux? Un des chemins les plus concrets et les plus sûrs pour cerner la nature de leur expérience de cinéphiles est d'examiner leurs choix de films.

En premier lieu, on remarque un intérêt pour les films d'action et d'aventure. La deuxième catégorie est formée par le genre comique et ses sous-produits. La catégorie des films d'horreur s'affirme comme aussi populaire que la précédente dans le choix des jeunes. Notons que cette catégorie rejoint parfois le film comique par ses effets d'exagération et de caricature des personnages ou des situations. À ces trois catégories, où se rejoignent les goûts cinématographiques des jeunes, s'en ajoute une quatrième, à la fois moins répandue et moins vivement appréciée. Elle est constituée des films réalistes tels les drames psychologiques ou sociaux, les biographies, etc.

À travers ces quatre catégories, on peut deviner la présence de plusieurs des dimensions qui ont été dégagées à propos de l'écoute de la télévision. On y retrouve avec une régularité significative les dimensions du rêve et de l'évasion (dans ses multiples directions), de l'identification et de l'émotion.

Le rêve entraîne hors de la réalité quotidienne. Ce faisant, il brise temporairement les cadres de référence. Par le travail de l'imaginaire, cette distanciation pourra être cultivée, entretenue, désirée:

> *Pas rêver, c'est pas normal (...) Tu cherches toujours à réaliser ton rêve. Si t'as pas de rêve, t'as pas de but dans la vie.*

Au contraire, elle pourra aussi devenir l'objet d'une appréhension, d'une crainte étant donné l'inévitable retour à la réalité:

> *T'écoutes un film. C'est deux amoureux sur le bord de la mer avec un coucher de soleil. Tu te dis: « ça doit être le fun! » Tu trouves ça beau (...) Puis après ça, quand tu reviens à la réalité, t'est là, c'est « dull », c'est fini. C'est une désillusion. Ils nous montrent toutes des belles affaires. C'est beau là-dedans! Mais quand c'est fini, c'est fini. Tu sais que tu peux pas être là.*

Mais ce retour ne se fait pas nécessairement par un atterrissage difficile. Oublier la réalité, c'est oublier ses problèmes pour y revenir ensuite avec une autre attitude:

> *La réalité, c'est ben beau mais, à un moment donné, si tu vois rien que la réalité... Il faut que t'ayes quelque chose pour rêver (...) Quand tu sors du cinéma, t'es pas quelqu'un d'autre parce que t'as écouté ça, mais ça t'a changé les idées (...) Tu vois peut-être les choses différemment. Au lieu de prendre ton problème au drame, t'en ris un peu. Tu t'aperçois que peut-être il était pas si grave que ça.*

Il est vrai que l'oubli peut être parfois un peu amer parce que la réalité rêvée demeurera à l'état de rêve. Malgré cela, on ne veut pas s'empêcher de rêver, car « c'est la base de la vie », nous dit un garçon en apparence peu disposé au rêve.

Du rêve à l'identification aux personnages ou aux situations, il n'y a qu'un pas. L'identification, c'est aller un peu plus loin. C'est pénétrer dans la réalité rêvée. L'identification suppose une participation au drame, à l'horreur, à l'aventure, à tout ce qui se joue à l'écran:

> *Une belle histoire d'amour, c'est le fun. Tu te mets à la place de la fille dans le film, puis la grosse romance d'amour. C'est le fun, des gars qui se mettraient à genoux, qui te donneraient la lune... Envoye donc!*
>
> *Tu vois la police courir après le bandit puis t'as un peu l'impression d'être celui qui se fait courailler ou qui court après l'autre. Je trouve ça le fun parce que ça coûte pas cher. C'est presque aussi le fun que si tu le faisais vraiment. T'as moins de danger de te blesser: tu l'imagines plus que d'autres choses.*

En analysant le discours des jeunes, on constate que le processus d'identification peut être vécu différemment. L'identification semble déboucher sur la reconnaissance d'une diversification de l'expérience et, dans la subjectivité des jeunes, il s'agit d'une perception toujours très importante. L'introduction d'éléments nouveaux dans l'expérience, qu'ils soient réels ou symboliques, est fortement valorisée. Diversifier, changer les contours de son univers, l'élargir ou l'ouvrir sont des aspects qui nous semblent se rattacher à une tendance fondamentale dans l'univers culturel des jeunes.

En ce qui a trait au troisième volet de la présence du cinéma dans la vie culturelle des jeunes, il touche à l'émotion. L'excitation en réponse au suspense et à l'action, la peur provoquée par l'horreur sont parmi les émotions les plus fréquemment et vivement ressenties: « J'aime ça avoir peur. Ça fait de l'action dans ton corps. C'est un trip comme un autre ». La peur est l'objet d'une élaboration de valeurs très intéressante chez les jeunes. On aime avoir peur et, regarder un film d'horreur, c'est se faire plaisir. Pourquoi? La justification en est extrêmement simple. Le plaisir de la peur, c'est après. C'est la détente qui suit l'état d'excitation porté à son paroxysme par les raffinements du suspense. Si la détente peut venir, c'est qu'on a la certitude que l'horreur présentée dans le film est irréelle et improbable. La peur cesse une fois le film terminé.

C'est pourquoi le film de violence ne peut pas faire vivre la même expérience. Il déclenche l'angoisse. Alors, la peur se prolonge parce que le fait d'agression qu'évoque le film peut se produire. Pire, il peut nous arriver:

> *C'est trop, ça nous saisit trop (...) Pourquoi ils montrent ça des films de même? Ça donne des idées au monde qui aime ça faire de la violence. Eux autres, ils essayent ça: ils tuent du monde, ils mettent le feu dans les maisons, ils font toutes sortes de choses. Je trouve ça assez niaiseux de montrer des films de violence. Me semble que ça réveille des idées aux fous.*

La violence au cinéma est rejetée par les jeunes autant et peut-être davantage qu'elle ne l'est dans la réalité décrite par l'information quotidienne. L'angoisse se voit donc affectée d'une valeur négative et rejetée, tandis que la peur est affectée d'une valeur positive et désirée.

Comparée à l'expérience de la peur vécue dans la réalité, l'expérience de la peur vécue par le biais du film apparaît cependant bien pauvre. Associée à l'évasion dans un autre monde, à la détente et à la relaxation, la peur vécue par identification reste en-deçà d'une dimension particulière à l'expérience de la peur réelle. Faire face à la peur, c'est s'affirmer face à soi-même. C'est découvrir qu'on peut aller au-delà et continuer d'exister. C'est une expérience de conquête de soi-même qui paraît faite de plaisir et de fierté. Pour revivre cette expérience, il suffira de reproduire les situations qui engendrent la peur. Finalement, la peur réelle rend évidentes les limites de l'émotion vécue dans le cadre du spectacle.

La manière dont les jeunes vivent et valorisent le film fait apparaître d'autres dimensions. La formation d'opinion et la réflexion ne sont pas absentes. Le

sens critique face à la qualité dramatique ou technique entre en jeu. Considérant les données dans une perspective générale, on ne peut pas dire cependant qu'elles constituent des dimensions prédominantes.

Dans l'ensemble, le film n'est jamais considéré comme une perte de temps ni comme un simple passe-temps ou un « désennui ». Il nous semble ainsi que les jeunes ne « l'utilisent » pas que pour combler un vide. Cela le distingue nettement de la place qu'occupe la télévision dans leur univers culturel extrascolaire.

La lecture

D'un point de vue général, la lecture n'est pas l'objet de l'indifférence et de la critique réservées assez souvent à la télévision. La lecture exerce parfois une attraction et une fascination aussi intenses que celles que l'on retrouve souvent pour le film. La lecture n'est pas perçue non plus comme une perte de temps. En outre, ce n'est qu'exceptionnellement qu'on la voit comme un passe-temps, comme une activité appelée à combler l'oisiveté ou l'ennui.

L'explication peut résider dans le fait que la lecture se prête mieux à des choix personnalisés et autonomes. La télévision, par exemple, s'impose dans la vie quotidienne d'une manière plus envahissante et plus uniforme.

L'univers de la lecture pourrait être divisé en deux; d'un côté, les journaux et les revues; de l'autre, le livre, dans ses différents genres et sous ses différentes formules de présentation.

L'aspect le plus généralisé de l'intérêt pour la lecture concerne sans aucun doute les journaux. Sauf quelques rares exceptions, tout le monde lit un journal, parfois davantage. La lecture des journaux est un moyen de prendre de l'information sur la réalité quotidienne, sous ses différentes facettes. Mais la lecture des journaux semble se caractériser par un certaine superficialité. On effleure plutôt qu'on lit, à part les inconditionnels du journal quotidien ou hebdomadaire qui le lisent en entier ou presque et qui déclarent ne pas pouvoir s'en passer.

Cette tendance à la lecture de surface et comme saupoudrée s'accorde avec l'existence de critères d'évaluation et de sélection assez peu définis. Contrairement à l'information télévisée, on semble plutôt porté à accepter l'information qui passe dans les journaux.

Malgré cela, certains jeunes reconnaissent que la lecture des journaux leur permet de se former une opinion et même une conscience sociale. C'est plutôt le lot des grands lecteurs et des individus, se tenant un peu à l'écart du groupe des pairs, qui préfèrent s'interroger beaucoup sur le sens de leur évolution personnelle.

Pour l'ensemble des jeunes, la formation de l'opinion ne s'affirme pas comme une dimension dominant la pratique de la lecture des journaux. Les jeunes auraient davantage de possibilités de se former une opinion à travers la lecture

de revues ou de livres. C'est en particulier dans le domaine de la consommation que la lecture de revues contribue à former l'opinion.

Sur ce point de la formation de l'opinion, il importe d'ajouter que celle-ci ne semble pas s'attacher de façon très concentrée à l'une ou l'autre des pratiques culturelles. On la trouve en divers points du champ de l'expérience culturelle globale, mais elle ne domine nulle part.

Quant au livre, il s'agit d'un intérêt culturel fort différent. D'abord, il n'existe que chez une portion de l'ensemble des jeunes. Il ressort ensuite que ce type de lecture paraît très « éducatif », en ce qu'il éveille plusieurs aspects du potentiel de la personne.

Le rêve, l'imaginaire sont en action. On se transporte dans une autre réalité. Élément à signaler, le risque de déception au retour paraît moins menaçant que dans le cas du film. Peut-être est-ce dû au fait que par la lecture on se taille et on se construit « son » rêve sur mesure et qu'il comporte une certaine correspondance avec la réalité vécue. L'image présentée par le film ou l'émission de télévision donne au rêve ses contours et sa teneur. D'où l'écart éventuellement plus marqué avec la réalité vécue. Nous en faisons tout au moins l'hypothèse.

Lire fait vivre aussi des émotions (même si elles paraissent être moins à fleur de peau que par le biais du film) et surtout amène à s'identifier aux personnages quels qu'ils soient: inspecteur de police, jeune fille en fleur, extra-terrestre, animal traqué ou héros d'une époque révolue.

Par la lecture, on se met en contact avec des idées, des valeurs, des modèles de comportements nouveaux. On y réfléchit, on peut être tenté de les adopter, on se fait une opinion. On découvre aussi son monde familier, mais sous un jour nouveau:

> *Il y a des choses qui me restent tout le temps en mémoire, des agissements du monde. Des fois, je me dis: « tiens, cette personne-là me fait penser à une de mes amies. Elle agit de la même façon! » Des fois je compare comme ça (...) Ça m'arrive qu'il y a des personnages qui me ressemblent. Dans ce temps-là, j'y pense encore plus. Je me dis « peut-être que c'est correct d'être comme ça mais ça l'est pas tout à fait non plus, puis les personnages sont pas tout beaux, tout roses. Ils ont du négatif. Je regarde ça: moi, je suis peut-être comme ça. Si j'ai pas aimé à le lire, ben, l'être ça doit pas être ben mieux ».*

Il y a donc un processus de confrontation idéologique par lequel les jeunes passent et auquel ils paraissent très sensibles. De cette confrontation résulte l'ouverture sur un univers idéologique nouveau ou la consolidation de l'univers préexistant. L'issue la plus probable de cet enjeu doit toujours être cherchée du côté de l'ensemble de l'univers culturel. L'efficacité réelle de la lecture dépend des autres caractéristiques de l'expérience culturelle vécue.

L'exposition à un univers idéologique différent entraîne un effet sur la communication sociale. Non seulement est-on porté à échanger avec les

autres sur les idées ou valeurs nouvelles introduites par la lecture, mais on se découvre aussi plus capable de faire face à la différence chez les autres.

> *J'ai lu des livres sur la philosophie, sur des faits vécus aussi des fois (...) Ça m'apportait une vision sur le monde. Tu sais peut-être mieux aborder les gens. Tu comprends plus les autres. C'est quasiment un cours de relations humaines. Avant, j'étais plus émotif. J'aimais bien m'obstiner. J'étais tout le temps sur mes grands chevaux. C'est pas tout le temps bon ça. Maintenant, je suis plus calme. Je prends plus le temps de vivre. J'obstine moins. Je le fais dans le temps opportun.*

Par la lecture, c'est également l'univers des connaissances qui est rejoint: vocabulaire, histoire, modes de vie, etc. Cette dimension prend cependant une ampleur qui varie considérablement selon le secteur d'études. Nous devons souligner également que l'acquisition de connaissances n'est pas nécessairement recherchée en tant que telle. Si elle vient par surcroît, elle sera appréciée; elle ne domine toutefois pas cette partie du tableau de la lecture chez les jeunes.

Le sport et l'activité physique

En écoutant les témoignages des jeunes, on en arrive facilement à penser que les activités physiques et sportives font partie du mode de vie des jeunes. Il ne paraît pas exagéré d'affirmer que l'importance de « se tenir en forme » est vraiment entrée dans les moeurs. Toutes et tous font du sport — individuel ou d'équipe, pour le plaisir ou la compétition — ou à tout le moins une activité physique. Plusieurs pratiquent même plus d'une activité physique ou sportive, le tout constituant dans certains cas une priorité dans la structuration de leur univers culturel.

La forme physique est importante en soi. Il faut être en forme, « on est mieux dans sa peau quand on est en forme ». L'idéologie de la bonne forme physique se manifeste autant dans ses formulations modernes que traditionnelles. Elle est poursuivie à travers des efforts réguliers ou irréguliers, faibles ou intenses, individuels ou collectifs. Elle s'associe aussi bien à la discipline qu'à la détente, à l'activité qu'on pratique de façon rigoureuse qu'à celle à laquelle on se livre dans un esprit de loisir et de relaxation.

La recherche et la valorisation de la forme physique sont associées à l'idéal de la santé, physique surtout et mentale aussi. Cet idéal n'est pas le seul, car d'autres valeurs sont en cause dans la pratique sportive ou l'activité physique. Ainsi une deuxième dimension fort importante apparaît. La création, le raffermissement ou le maintien des liens sociaux sont extrêmement présents dans l'esprit des jeunes. Il nous semblerait non pertinent de chercher à déterminer lequel du social ou du physique est l'aspect le plus important. Ensemble, ils forment une paire presque indissociable. Selon l'expression même de certains jeunes, il y aurait une dynamique propre à leur articulation dans l'expérience concrète:

> *J'adore faire du sport. Ce qui m'intéresse dans ça, c'est le travail d'équipe. Tout le monde se donne un coup de pouce. On se parle,*

on joue mieux que si on est tout seul. Là, si tu fais une gaffe, tu t'en veux tout le temps. Tu viens en maudit. Si t'es plusieurs, ben l'autre il te dit: « Y'a rien là, envoye! ». Me semble que ça aide à pousser plus loin.

La dimension sociale se retrouve dans le plaisir qu'on éprouve à pratiquer avec son groupe d'amis ou d'amies telle ou telle activité privilégiée. Elle se retrouve aussi dans le fait d'élargir, par cette activité même, le cercle de l'amitié. Cela devient parfois une motivation prioritaire, l'aspect physique passant au deuxième rang.

Une des facettes les plus intéressantes des résultats, quant à la valeur sociale accordée à la pratique du sport tient dans l'équilibre où l'on souhaite voir se retrouver l'esprit d'équipe et l'esprit de compétition. Mais on ne veut pas que les deux se confondent.

L'importance des relations qu'on entretient avec les autres évoque une troisième dimension essentielle à la compréhension de la pratique de l'activité physique ou sportive chez les jeunes: l'affirmation de soi. Pour se former, l'image de soi passe par un rapport avec les autres. L'image de soi est à entretenir constamment, même si l'on suppose qu'une fois dépassé un certain seuil critique elle est faite d'abord de confiance en soi. On se rend compte également que l'image de soi se construit dans l'action.

L'activité physique ou sportive n'est pas sans faire naître des émotions: plaisir de s'adonner à une activité qu'on aime avec ses amis ou amies, déception devant la défaite, satisfaction de s'affirmer. La gamme des émotions ressenties est assez riche. Plus l'activité physique se rapproche de l'activité artistique, plus l'expression des émotions semble se complexifier et s'imposer. Ce rapprochement ne se produit pas de façon générale cependant.

La nature et le plein air

Le goût et l'intérêt pour la nature prennent des proportions beaucoup plus grandes que nous ne l'avions prévu. Il n'y a pas de groupe où l'intérêt pour la nature, pour la vie animale ou pour le contexte de la campagne n'ait été mentionné. Variable en intensité et dans les formes qu'il prend, le goût pour la nature se remarque partout. L'attraction est évidente qu'il s'agisse de la forêt, de la ferme, des animaux, de l'air pur, des grands espaces, des rivières, des lacs, de la vie végétale, à l'état sauvage ou domestiquée, etc. L'attraction va de la simple rêverie à l'intérêt actif que l'on retrouve dans les activités de scoutisme, de chasse et pêche, de camping.

Tu vas te promener dans le bois, tu remarques les choses. Tu sais où sont les plantes, les animaux, toutes sortes d'affaires étranges. Tu reconnais les oiseaux. Quand tu parles à quelqu'un qui a jamais vu ça: « Ah, je m'ennuierais à la campagne, c'est plate! » Pourtant quand t'es dedans c'est le fun. C'est ton monde à toi.

Moi, c'est la chasse aux canards que j'aime (...) C'est le fun. Tu t'assis, tout camouflé. Quand ils passent, faut les caller. Puis, quand

ils viennent, faut que tu les checkes, faut que tu les débarques, t'as toujours des souvenirs de ça (...) Tu te fais du fun à les regarder, à les identifier. Des fois je m'en vais sur le bord du fleuve, je vois des rats musqués, des siffleux, des canards. Je me cache et puis je les observe. Y'en a pas deux qui font la même affaire. Ils ont toutes des caractéristiques différentes. Tu les regardes, qu'est-ce qu'ils font, où c'est qu'ils nichent (...) Vivre avec les animaux, j'aimerais ben ça.

Comme pour toute autre sphère d'intérêt, nous avons pu repérer certaines dimensions du discours révélant ce que les jeunes trouvent et valorisent dans les activités de cet ordre.

Le goût pour la nature correspond à un goût de tranquillité et de paix. Chez les jeunes citadins, c'est l'envers du rejet de la ville, du bruit, de la pollution. En région, c'est l'appréciation de son propre milieu de vie associée à une sorte d'appréhension à l'égard de la ville, perçue comme un environnement étranger et parfois même hostile. Le goût pour la nature se manifeste autant dans un contexte d'isolement que dans un contexte de relations sociales. L'activité de camping organisé est un bon exemple d'un intérêt pour la nature qui se marie à un intérêt pour la vie en groupe.

On constate une certaine dualité culturelle chez les jeunes. Il se montrent à la fois attachés à tout ce qui fait l'environnement naturel et sensibles aux produits qui relèvent d'une civilisation urbaine et industrielle.

La prise de contact avec la nature entraîne une autre réaction. L'intérêt qu'on développe vient alors de ce que la nature comporte de différent (l'animal par rapport à l'homme, par exemple) et de méconnu (le nombre des étoiles ou la variété des espèces animales). La nature est ainsi une réalité à comprendre ou à connaître.

Dans les activités en nature ou de plein air, cette dimension de base qu'est le contact avec l'élément naturel n'est pas la seule en cause. Une autre intervient, au plan social cette fois. Pour les jeunes, ces activités facilitent la communication. Les échanges entre les personnes deviennent plus spontanés, plus simples, plus « naturels ». Cette perception prend même dans certains propos l'allure d'une idéalisation. Tout ce qui est vécu dans la nature, sur la ferme ou en camping, est socialement bon par opposition à la vie en ville.

L'ordinateur

Dans l'ensemble, et cela apporte un élément de surprise, la réaction des jeunes à la place prise par l'ordinateur dans la vie quotidienne est plutôt froide ou plutôt négative. Ils ne paraissent pas très fortement séduits ni emballés par cette réalité technologique.

Les réactions se rangent sous trois grandes catégories. L'ordinateur paraît être une chose compliquée et réservée aux autres. Deuxièmement, l'ordinateur est une chose valable et intéressante à connaître; ceux et celles qui s'y sont mis en retirent des résultats certains mais ils ne portent pas à cette activité un

attachement essentiel; elle n'est jamais une priorité absolue et déterminante. Enfin, l'ordinateur est une chose sans doute utile sous certains points de vue, mais mauvaise socialement; il réduit les postes de travail et produit du chômage; de ce fait il se trouve déprécié.

La réaction à l'ordinateur paraît finalement pragmatique et critique. Généralement, les jeunes s'interrogent plus qu'ils n'adoptent des positions claires et nettes. On les sent en état de recherche de signification à ce propos. C'est ce qui vient expliquer, à notre avis, l'ambivalence qui se manifeste chez plusieurs d'entre eux. À ce point de vue, les jeunes ne semblent pas différer du reste de la population qui vit avec une certaine inquiétude face aux conséquences des mutations technologiques.

Nous constatons également que la perception change avec l'usage qu'on fait ou non de l'ordinateur. Vu l'ampleur assez restreinte des données à ce sujet, nous formulerons cette dimension sous forme d'hypothèse. Il semble que l'usage fait disparaître l'appréhension des effets négatifs de l'ordinateur. Les perceptions évoquent alors ce que produit pour soi la pratique de l'ordinateur en termes de développement intellectuel ou d'acquisition de connaissances. Les résultats demeurent en partie décevants en ce que les propos des jeunes n'arrivent pas à nommer ce qui se passe de particulier et de différent quand ils font de l'informatique par rapport aux mathématiques ou au français. On a plutôt l'impression d'entendre les phrases stéréotypées qui entourent habituellement cet objet de discours et de réflexion: développement de la créativité, développement intellectuel, etc. En quoi est-ce différent et plus remarquable qu'ailleurs?

La consommation de drogues

Il est difficile d'interpréter les données à ce sujet à l'intérieur d'un cadre général, comme nous pouvons le faire pour la plupart des autres pratiques culturelles. Il devenait inévitable que les points d'intérêt les plus fragiles dans la subjectivité des jeunes ne soient pas abordés par eux.

Il y a moins de dix ans, la consommation de drogues chez les jeunes du secondaire était un sujet d'inquiétude très vive. Si la drogue a pu exercer un attrait puissant dans un passé récent, on ne peut pas dire qu'il en est encore de même aujourd'hui, si on regarde en particulier les jeunes de notre enquête. Ou ils rejettent violemment la drogue et ses effets de même que ceux et celles qui en consomment, sans en avoir fait l'expérience eux-mêmes...

> *La boisson, puis la drogue, les places où c'est que les jeunes vont tout le temps, j'aimerais ça que ça soit stoppé. Parce qu'il faut se dire aussi que plus tard, c'est eux autres qui vont nous mener. Ça va peut-être bien être du monde comme eux autres qui vont diriger le monde plus tard. J'aimerais pas ça.*

... Ou, ayant déjà fait usage de la drogue, ils montrent des signes de tolérance vis-à-vis de ceux qui en prennent, mais ne désirent plus en consommer:

J'en ai pris un an, je pense (...) À un moment donné, je me suis dit: « T'as pas besoin de ça pour vivre. Arrête ça! » J'ai arrêté. Ça fait 5 ou 6 mois que j'en prends plus (...) Ceux qui en prennent encore, je me dis en moi-même que c'est pas ma vie. C'est leur vie à eux autres. Ils en font qu'est-ce qu'ils veulent. Je trouve ça con pareil, mais j'irai pas dire à mon amie de fille: « Écoute, tu devrais arrêter ça. C'est pas bon. Patati, patata... » Non, elle va s'en rendre compte elle-même.

Dans l'ensemble, la consommation de drogues n'apparaît pas comme une pratique culturelle de premier plan et extrêmement significative dans l'univers des jeunes. Comme d'autres phénomènes culturels, il semble qu'elle soit en train de se résorber ou de se stabiliser après qu'on eut connu une première vague de fond. Dans l'univers subjectif des jeunes interviewés, la drogue ne s'associe pas dans le présent à une expérience de perturbation ou de déséquilibre.

La politique

De manière générale, ce que les jeunes partagent à l'égard de la politique, ce n'est pas tant un intérêt qu'un désintérêt, celui-ci allant parfois jusqu'au rejet pur et simple.

Ce manque d'intérêt mérite d'être qualifié davantage. En fait, c'est un aspect particulier de la vie politique qui est absent ou déconsidéré au plan de l'univers subjectif des jeunes. C'est l'aspect que représente l'action des gouvernements élus, des personnages politiques à la mode, des régimes politiques en place. L'intérêt des jeunes se situe ailleurs, à un autre palier de la réalité politique. Ainsi, on remarque des préoccupations concernant le sort réservé aux plus démunis de la société, la menace de la guerre nucléaire, les atteintes portées à l'environnement par le développement de la société urbaine et industrielle.

Ils vont montrer un pays à la télévision, c'est toutes des noirs puis ils crèvent de faim. Ils sont tout croches. Je suis pas capable de regarder ça. Je trouve que ça fait pitié. J'aimerais ça aller les voir, aller les aider. Ça me fait trop quelque chose de voir comment la personne elle est; soit que je ferme la t.v. ou que je change de poste (...) Quand on sait que nous autres on se plaint le ventre plein et puis qu'eux autres ils ont le ventre vide, je trouve que ça fait pitié.

On pourrait faire exploser trente fois la terre avec les bombes nucléaires. Ça me révolte. J'ai assez gueulé par rapport à ça. J'aurais le goût de faire une révolte (...) C'est pas notre faute puis c'est nous autres qui mange la marde. C'est nous autres qui va mourir pour eux autres.

Si la terre saute, il y a personne qui va être abrité dans tout ça. Si ils font sauter la terre au complet qu'est-ce que ça va donner? Ça donnera pas grand'chose. Moi, ça me fait peur, je vis sur un stress.

Les perceptions des jeunes indiquent qu'ils sont déçus de l'absence de gestion réelle des problèmes de la société.

Les facteurs de développement de l'univers culturel

Il y a des influences nombreuses et importantes qui interfèrent avec les expériences culturelles que les jeunes vivent. Ces influences sont parfois propices à la poursuite d'une activité. Mais elles peuvent également constituer des obstacles qui viennent entraver le choix des jeunes. C'est à retracer ce jeu des obstacles et des influences favorables que nous nous attardons maintenant. Il n'est pas exagéré d'affirmer que ce jeu fait partie intégrante de l'univers culturel extra-scolaire des jeunes.

Pour les besoins de l'analyse, nous distinguons deux séries de facteurs: les ressources matérielles et les relations sociales. Nous insistons particulièrement sur la seconde série. Certaines ressources ont une apparence matérielle, mais elles ont leur origine dans la réalité sociale. On dit que l'argent ne pousse pas dans les arbres. Pour les jeunes, comme pour tout le monde, il s'agit d'une ressource matérielle dont l'abondance ou le manque se comprend socialement. C'est l'accès aux ressources qui compte.

Les ressources matérielles

Dans la poursuite de leurs intérêts et activités culturelles, les jeunes utilisent les ressources familiales et celles de leur environnement social. Le réservoir des ressources de la famille varie selon le niveau socio-économique mais aussi selon d'autres facteurs, tel le rang de l'adolescent dans la famille:

> *Pour moi les difficultés, c'est pas côté argent parce que j'ai pas mal de frères. Mon frère a une bibliothèque, je lis ses livres. Le canot, c'est pas moi, c'est mes frères. Le deltaplane, j'ai envie de pratiquer ce sport-là. Ça va être mon frère aussi.*

Il ne faut pas oublier non plus que l'utilisation que la famille fait de ses ressources dépend de ses critères culturels. Pour les jeunes, les ressources disponibles sont encadrées et prédéterminées par ces valeurs. Mais c'est d'abord en fonction de l'aspiration des jeunes à l'indépendance face aux parents que se pose la question des ressources matérielles, qu'il s'agisse d'argent ou de moyens de transport. Les problèmes qui en découlent sont évidemment différents, plus ou moins aigus, selon que la famille peut ou non fournir un minimum de ressources.

Le manque d'argent est l'obstacle matériel généralement ressenti par les jeunes, sauf les élèves du secteur d'études générales qui vivent en milieu aisé. Le problème d'argent atteint les jeunes, même dans les activités qui semblent fortement associées aux jeunes:

> *T'es en 10 vitesses. Tu veux t'en aller dans un camping. Tu le trouves ben beau. Tu t'en vas sur le bord de la route. Tu regardes le prix. Off!... T'es pris pour coucher sur le bord de la route avec ta petite tente.*

On peut difficilement affirmer que les jeunes éprouvent moins cette limite lorsqu'ils ont un travail rémunéré. Chez les jeunes de cet âge, ce travail est souvent irrégulier et sous-payé. En outre, le travail rémunéré semble venir créer des besoins nouveaux qui entraînent des dépenses. Ces besoins ne peuvent pas toujours être comblés.

Le manque d'argent pour pratiquer les activités de leur choix provoque diverses réactions chez les jeunes. En général, on préfère se passer d'argent plutôt que d'en emprunter aux parents.

> *On est là, tout un groupe. C'est le fun. Quelqu'un va te demander « Viens-tu danser? » « J'peux pas, j'ai pas assez d'argent ». C'est niaiseux répondre ça, mais quand même, t'as pas assez d'argent. T'as ben beau demander à tes parents, mais il faut que tu la remettes pareil cette argent-là. L'argent, tu la trouves pas à tous les coins de rue.*

Si on le fait, ce sera avec d'énormes réticences parce que l'emprunt accroît le sentiment de dépendance subjective. Objectivement, l'emprunt donne une occasion de plus aux parents d'exercer leur pouvoir. S'ils n'approuvent pas telle sortie ou telle activité, ils ne le financeront pas. De leur côté, si les jeunes se décident à demander de l'argent, ils savent qu'ils devront rembourser leur dette. Leur fierté personnelle en dépend. L'emprunt ne fait donc que déplacer le problème.

Il en va du transport comme de l'argent. Encore une fois se présente le problème de la dépendance. À peine peut-on ou ose-t-on, de temps à autre, se fier sur les parents ou les soeurs et frères aînés.

L'infrastructure des services de loisir (sportif ou culturel) entre également en ligne de compte dans la perception des obstacles à l'organisation de l'univers culturel des jeunes. Cela prend un accent très particulier dans le cas de la région éloignée, mais pour tous, il existe un manque de lieux ou de services spécifiques offerts aux jeunes et conçus à leur intention. On sent la perception d'un vide, d'une absence de place réservée aux jeunes:

> *Mettons que tu veux aller jouer en arrière de la maison, il y a tout le temps un adulte qui a le nez dans la fenêtre. Puis, de la minute que tu touches à sa clôture: « Touche pas à ma clôture! » Il embarque sur ton dos. Après ça, t'as un petit peu peur. Tu fais attention à sa clôture. Tu restreins ta place pour jouer. Puis, peu à peu, tout le monde t'enlève ta place (...) Il y a tout le temps un problème quelque part (...) Tu joues dans un stationnement. Le stationnement est vide. Il faut qu'une auto se place juste à la place où c'est que tu joues. « Allez-vous en de là vous autres, vous dérangez! » On dérange pas mais c'est juste parce qu'ils veulent se sentir supérieurs (...) Ils ont le sentiment qu'on leur nuit. Tout le monde dit qu'on leur nuit, mais il y a personne qui veut nous donner une place où c'est qu'on leur nuirait pas.*

Cette difficulté nous replace directement dans la perspective où nous avons situé le projet de recherche. Il semble bien, en dépit des modes que la culture

de masse et la société destinent aux jeunes dans le domaine vestimentaire ou musical, qu'ils ne se reconnaissent pas vraiment de place auprès des autres catégories de la population. Est-ce une question de tranche d'âge en particulier ou est-ce une situation touchant toute la jeunesse?

Les relations sociales comme sphère d'influence culturelle

Nous nous intéressons à la famille, aux pairs et aux relations avec l'autre sexe, sphères d'influence parmi les plus significatives dans la vie des jeunes. Comme on peut le supposer théoriquement et comme le montrent les données, ces influences n'agissent pas indépendamment les unes des autres.

Les parents

Les parents prodiguent des conseils et donnent de l'encouragement verbal et non verbal. Ils servent de modèles de comportement, de manière diffuse, comme ils véhiculent des savoir-faire précis. Nous pouvons affirmer que l'influence des parents paraît être fortement liée à la qualité des relations familiales. Plus les relations avec les parents sont marquées d'intimité, de chaleur, de confiance, plus ces derniers peuvent devenir des modèles de comportement efficaces au lieu de rester de simples dispensateurs de normes.

L'influence des parents peut permettre aux jeunes de s'engager dans la réalisation de projets personnels de tout ordre (artistique, sportif, etc.), de les poursuivre malgré certains obstacles, de les réorienter, de les consolider:

> *Pendant longtemps, j'ai joué au hockey. J'ai été énormément encouragé. Mon père, c'est un bonhomme qui jouait au hockey, qui aimait ça. Il en avait dans son assiette. À un moment donné, il a réalisé que je ferais pas un très grand joueur. Il a arrêté de pousser. Mais, il m'a toujours donné l'encouragement au niveau du talent que j'avais. Dans tout ce que j'ai fait, mon père puis ma mère m'ont toujours encouragé énormément. Aujourd'hui, c'est la musique. Donc, ils m'encouragent.*

Pour les jeunes, les parents sont aussi des empêcheurs de tourner en rond. Ils font obstacle à leurs projets pour des raisons de sécurité physique et morale, ils encouragent à l'effort scolaire plutôt qu'aux activités extra-scolaires. Bref, ils sont perçus comme une source d'obstruction à leurs projets, comme négatifs et dépassés:

> *C'est officiel: ils veulent pas comprendre qu'on a besoin de liberté. Dans leur temps, il fallait quasiment pas sortir parce que c'était mal vu.*
>
> *Quand les parents disent: « dans mon temps... » moi j'ai l'impression qu'ils ont peur de l'évolution de la vie, ils ont peur de qu'est-ce qui s'en vient, de voir comment on est. Ils suivent pas le temps. Ils aimeraient tellement ça être dans leur temps parce qu'ils disent toujours: « c'était le bon temps dans ce temps-là, on était bien! ».*

Les parents entrent en conflit avec les jeunes sur le terrain des préférences en matière de musique, de films, de lectures, d'amis ou d'amies. C'est cette influence négative que l'entrevue de groupe met en évidence en premier lieu. Les jeunes cherchent à maintenir auprès de leurs pairs une image de critique à l'endroit des parents.

Il arrive souvent que l'influence des parents se complique d'une différence ou même d'une divergence entre les attitudes des deux parents. Lorsqu'il y a des décisions à prendre pour accorder ou refuser des permissions, cette situation crée un malaise dont les jeunes finissent parfois par se sentir coupables. Pour éviter ces tiraillements, les jeunes sentent qu'ils doivent adopter des stratégies ou abandonner leur projets. Quelle qu'en soit l'issue, on peut constater que les divergences ou conflits entre les parents se répercutent sur la relation avec les adolescents ou adolescentes et sur l'organisation de leur vie culturelle et personnelle.

La réaction des jeunes aux influences parentales est en soi un monde à pénétrer. Au-delà des détours et des étapes par lesquels cette réaction peut passer, les jeunes acceptent l'influence des parents. Même lorsqu'ils réagissent vivement aux interdictions et mises en garde, les jeunes en arrivent souvent à les justifier comme faisant partie du rôle que leurs parents ont à jouer. Les jeunes se rendent compte des tâches et des contingences attachées à ces rôles. De plus, ils sentent qu'ils ont eux-mêmes un rôle qu'à leur tour les parents doivent comprendre. Ils sont donc sensibles à la position que chacun occupe et ils ne veulent pas casser ce système.

En définitive, les jeunes acceptent globalement l'influence des parents, même lorsqu'elle fait obstacle à leurs pratiques ou à leurs projets, par peur de perdre la confiance et l'amour parental. De cette manière, les jeunes se révèlent comme dépendants émotivement autant que matériellement. Ils ne passent pas outre aux interdits, ils évitent de déclencher la crise. Mais on verra cependant qu'ils sont conscients de vivre un rapport de pouvoir où ils essaient de ne pas perdre et, en conséquence, de ne pas renoncer à leurs choix.

Ce que les jeunes recherchent, apprécient et valorisent se situe ailleurs et n'est pas nécessairement affecté par le fait que les parents exercent une autorité sur eux. Un des éléments de valorisation réside dans l'acquisition de façons de faire les choses, de notions le plus souvent pratiques, de leçons pour les différentes circonstances de la vie:

> *Ma mère m'a montré pas mal tout ce que je peux faire aujourd'hui. Elle m'a tout montré. Elle m'a montré comment parler avec des adultes, parler comme il faut. Elle m'a montré, j'sais pas... comment marcher, comment écrire, à manger comme du monde, à travailler, à faire à manger. Tout.*

C'est la transmission culturelle dans ce qu'elle comporte de plus quotidien et de plus universel. C'est celle qui commence au bureau et se prolonge dans le déroulement des activités et des jours. Ce bagage de savoir et de savoir-faire sera plus ou moins valorisé selon la qualité de la relation et l'ensemble des valeurs de l'individu.

Les pairs

D'abord, il faut dire que les jeunes vivent une grande partie de leur expérience culturelle dans le cadre du groupe. Ils font du sport d'équipe, ils jouent de la musique ensemble, ils sortent ensemble, ils se retrouvent pour écouter de la musique et jaser. Pour un grand nombre d'entre eux et d'entre elles, la présence des autres est la première condition à la pratique d'une activité. C'est souvent un ami ou une amie qui est à l'origine d'une activité. Faire comme les autres, c'est en fin de compte faire une activité et inversement.

Les résultats de l'étude nous apprennent aussi que les pairs, comme les parents peuvent faire obstacle aux projets. Leur influence est ambivalente. Les pairs peuvent exercer des pressions qui sont ressenties comme excessives et dont on cherche à se dégager. Ils peuvent charrier des préjugés qui sont à l'image des préjugés courants dans la société.

> *Soit que t'es punk ou que t'es rocker ou que t'es ben normale, tu seras pas acceptée dans la gang. Parce que t'es bizarre ou t'as une infirmité, ils vont te regarder: « Ah, ben là, excuse, on peut pas te prendre ». Ou bien, ils vont donner une autre raison: c'est soit la manière que tu t'habilles, ton apparence ou une infirmité que t'as. Moi je trouve que c'est un gros obstacle.*

Le groupe des pairs n'est donc pas le havre de paix ni l'oasis de fraîcheur où l'on peut s'abandonner ou refaire ses forces. Le monde des pairs est, à sa façon, un monde âpre et difficile.

Toutefois, ce monde comporte des mécanismes de relâchement de la tension qui semblent lui être particuliers. Avec les pairs, on peut discuter, échanger ses idées, faire valoir son opinion. Il n'y a pas de menace au bout. On n'a pas peur de perdre la face puisque tout le monde fait les mêmes niaiseries.

Les relations avec les pairs renvoient à une abondance de dimensions dans les valeurs des jeunes. C'est d'abord la possibilité de maintenir ou d'élargir son réseau social. Cette possibilité suppose certaines distinctions. Si les jeunes semblent généralement chercher à s'entourer d'un grand nombre de connaissances, plusieurs aiment à préciser que ce ne sont pas toujours de véritables amitiés.

L'univers des relations avec les pairs se comprend à partir d'une autre dimension également importante. Ces relations offrent souvent l'occasion de découvrir des valeurs et des idées nouvelles ou, du moins, différentes. Bien que ces relations mettent en contact avec des personnes semblables à soi — comme le veut le terme même de pairs — elles sont aussi décrites comme une source d'ouverture d'esprit.

> *Plusieurs personnes pensent pas comme moi. Ça m'apprend la patience, la compréhension, l'amitié. Mettons que quelqu'un fait des erreurs, tu le regardes, puis tu dis: « Je l'ai déjà faite cette erreur-là » (...) Faut pas trop que je m'entête, faut que je respecte les droits des autres. J'suis pas pour toujours dire: « Non, c'est mon idée ». Faut que je me plie à la majorité.*

Par certains côtés, cette découverte de valeurs et d'idées n'est pas différente de celle que vivent les jeunes par la pratique de la lecture par exemple ou à travers le cinéma. Par d'autres côtés, elle en diffère dans la mesure où elle permet d'instaurer un dialogue.

On serait logiquement porté à penser que la découverte d'idées et de valeurs s'accompagne d'une acquisition de connaissances, d'apprentissages. Or, ce n'est pas ce qui se passe dans les faits. Les relations avec les pairs ne se présentent qu'exceptionnellement comme une source de tels apprentissages. C'est plus la connaissance des personnes que la connaissance des choses — pratiques ou théoriques — qui maintient l'intérêt de ces relations.

La communication apparaît ainsi comme une autre facette importante de cette partie de l'univers culturel des jeunes. Elle touche et réunit différents plans de l'expérience vécue: rationalité, croyances et valeurs, expression de soi et de ses émotions, de ses désirs, etc.:

> *On aime bien se réunir, regarder quelque chose à la télé ou écouter de la musique, ou bien jaser ensemble. On communique beaucoup ensemble. On aime ça être ensemble souvent, puis se parler (...) On parle de filles (c'est normal entre gars), de musique aussi. Des fois aussi, ça vient sur l'avenir. On se demande: demain, quoi demain? On pense pas mal tous la même chose: la guerre nucléaire, des choses qui nous révoltent, qui nous effrayent.*
>
> *Pas d'amis ça doit être plate. Moi, j'ai beaucoup d'amis, puis j'aime ça. Pas avoir d'amis, je trouverais le temps long en maudit (...) Faut parler à quelqu'un. Quand t'es tout seul, tu peux pas parler. Tu parles tout seul, tu te parles à toi-même. Tu te lances des réponses, mais t'aimerais ça avoir les suggestions d'une autre personne.*

On communique avec quelqu'un ou on communique quelque chose à quelqu'un. C'est une réalité un peu floue mais surtout englobante à laquelle on fait allusion. Pour cette raison, la communication pourrait être considérée essentielle à la poursuite des relations avec les pairs. Pourtant, tel n'est pas toujours le cas, du moins si l'on se réfère à la communication verbale. La communication peut prendre une tournure différente. Elle s'établit alors par le geste ou la seule présence. Il est à remarquer, en pareille situation, qu'on ne parle plus de « communiquer » mais « d'être ensemble ». Le langage change et sans doute également la réalité qu'il traduit.

Les relations entretenues avec les pairs sont valorisées pour la compréhension et le support moral qu'elles assurent. C'est un aspect remarquable des perceptions en ce domaine. Si cette dimension n'est pas évoquée partout avec la même fréquence ni avec la même intensité, elle constitue l'une des notes dominante de l'échange avec les pairs:

> *À un moment donné, j'étais bien tannée, il me semblait que tout le monde me parlait dans le dos. Tout le monde. Je savais plus où me garrocher. Là, je suis allée voir une fille, une de mes amies, je lui ai raconté ça, elle a dit: « c'est pas vrai que t'as pas d'amies. Regarde, moi je suis là, je t'écoute, j'ai jamais été rien raconter à personne, tu le sais ». Elle m'a ouvert les yeux, elle m'a aidée après.*

Le support moral vient s'opposer à la solitude face à laquelle certains jeunes semblent éprouver des difficultés ou s'interroger. Notre analyse nous porte à croire qu'à l'étape où ils se trouvent, les jeunes commencent à s'initier à la solitude. Ils en découvrent les bons et les mauvais côtés.

L'autre sexe

Pour toutes les catégories de jeunes rencontrés, le développement des relations amoureuses semble entravé ou arrêté par l'existence de craintes, de tabous, d'idées préconçues dont évidemment le contenu va changer selon les catégories de jeunes. Ces entraves peuvent être rattachées aux idéologies présentes dans la société.

Les relations avec l'autre sexe sont articulées à la sphère des relations avec les parents et à celle des relations avec les pairs. En ce qui regarde les parents, on constate que leur influence n'est pas toujours directe. Elle peut aussi bien agir par le biais des idées entretenues sur l'autre personne en particulier. Pour mettre les choses au pire, au lieu d'interdire la relation, on la discréditera en faisant valoir les risques ou les mauvais côtés qu'elle pourrait comporter:

> *Disons que je parle au téléphone avec une fille. À cause que c'est une fille, mon père trouve ça inutile. Si c'était un de mes amis et que je règlerais de quoi pour mes devoirs, il me laisserait faire (...) Il me l'a déjà dit que sortir avec des filles à l'âge que j'ai, c'est pas utile, c'est une perte de temps.*

La relation amoureuse devient alors porteuse de conflits et de tiraillements qui débouchent sur des résistances caractérisées. En étant dévalorisée au nom de l'idéal du rendement scolaire, cette relation pourra facilement conduire à un désintérêt ou à un malaise face à l'école.

Mais au-delà des obstacles qui se dressent devant les jeunes, il y a les bénéfices qu'ils retirent de l'occasion de découvrir le processus de conquête de l'autre. Il s'avère que la conquête se vit comme un processus d'ouverture, d'expression et d'affirmation de soi. On retire quelque chose d'important du fait de faire connaître ses sentiments et d'en convaincre l'autre:

> *Je suis vraiment fier de ça (...) Elle est différente des autres: elle est pas venue à moi, j'ai été obligé de faire des gros efforts pour aller à elle. J'y donnais le monde et elle, en retour, elle me donnait une petite affaire et avec cette petite affaire-là, ça me donnait de l'espoir pour pousser encore.*

Comme le suggère un répondant, à l'instar de tous les amoureux de l'histoire, l'enjeu est d'en dire juste assez mais pas trop. C'est le risque de l'aveu qu'il faut savoir courir sans s'y perdre. Pour mieux convaincre, il faut savoir aussi joindre l'acte à la parole:

> *Je sais ce qu'elle aime, je vais essayer d'y offrir. Disons qu'elle veut absolument que je l'appelle, même si je suis pas capable de l'appeler, je vais faire un sacrifice. Je vais y montrer qu'elle a beaucoup d'intérêt à mes yeux, qu'elle est importante.*

On observe que la relation amoureuse est souvent une relation d'amitié ou de camaraderie qui s'est transformée avec le temps ou, plutôt, qu'on a transformée. Elle ne résulte donc pas de la rencontre fortuite et foudroyante que décrivent à grands renforts de qualificatifs les romans d'amour à l'eau de rose que lisent les filles.

Dans les perceptions des jeunes, la relation amoureuse est l'objet d'une valorisation où se rencontrent trois dimensions importantes: le support moral, la communication et l'affection. À partir du moment où une relation amoureuse existe dans leur vie, les jeunes ont tendance à y chercher l'essentiel du réconfort moral dont ils ont besoin. Il en résulte que, sous cet aspect, la relation amoureuse apparaît teintée d'une certaine recherche de protection.

Cette dimension de support ne saurait exister sans la compréhension ni la communication. Celle-ci porte sur plusieurs domaines: idées, valeurs, relations avec les autres, etc. On communique évidemment aussi sur soi, sur l'autre et sur le lien entre les deux. C'est le point de vue de la différence et non de la ressemblance qui domine et cela contribue à accroître l'intérêt de la connaissance et de la communication:

> *Il y a le côté sexuel de la chose, mais il y a le fait aussi que c'est une fille. Puis, jaser avec une fille, c'est différent. Depuis ben des années, tu jases avec des gars, par exemple la musique. Avec une fille, tu jases d'autres sujets (...) Avec des garçons, tu trouves un sujet puis tu parles de ça pendant toute la soirée, tandis qu'avec une fille, tu changes de sujet puis t'essayes de la connaître (...) Y'a des lignées de pensée, y'a des obstinations qui peuvent arriver. C'est plus difficile peut-être. C'est pour ça qu'on cherche à connaître plus vite.*

La communication s'élabore au plan verbal mais également au plan affectif. C'est précisément dans cette sphère de relations sociales que la dimension affective prend le plus d'ampleur. Elle ne se dégage pas de l'univers des relations avec les pairs et ne se manifeste que très peu dans les relations avec les parents.

En réunissant les diverses dimensions que nous venons d'explorer, on pourrait supposer que la relation amoureuse serait vécue et valorisée par les jeunes comme une expérience de liberté. En effet, il s'agit d'une relation élective, souvent qualifiée de naturelle, faite de compréhension et de communication. Malgré cela, la liberté n'est guère évoquée que négativement. La relation amoureuse, c'est sérieux. On ne peut plus niaiser comme avec les pairs, sinon on perd la face. Si on craint assez souvent d'y perdre sa liberté, jamais on ne dit clairement qu'on la trouve. Cette liberté s'exprime par un autre langage, à travers la résistance aux obstacles qui s'opposent au développement de cette relation. Elle s'exprime aussi à travers la reconnaissance d'une évolution vers plus de confiance en soi et d'indépendance dans les faits et gestes quotidiens.

Dans le cas des relations qui atteignent une grande intensité, on observe les signes d'un changement radical qui se serait opéré dans la perception de soi et de l'existence. Il apparaît que ce changement en vient à être déterminant

dans la vision du présent et de l'avenir[1]. Mais, pour cela, il faut que d'autres caractéristiques soient réunies dans l'univers des valeurs. Ces caractéristiques relèvent à la fois du milieu, du secteur où l'on reçoit sa formation scolaire et du sexe auquel on appartient.

1) On apprenait, par une recherche récente sur le suicide des jeunes faite au Département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, que la peine d'amour est l'un des facteurs importants qui entrent en jeu pour expliquer ce phénomène. Nos résultats ajoutent à la compréhension des conséquences de la peine d'amour dans la vie des adolescents et des adolescentes. C'est surtout lorsque les jeunes n'ont pas pu développer leur confiance en eux mêmes au sein de la famille que la peine d'amour peut avoir des effets dévastateurs.

La relation entre l'univers culturel extra-scolaire et l'école

Pour voir comment l'univers culturel extra-scolaire se relie à l'expérience scolaire, il faut évidemment s'attarder d'abord à chacun des éléments.

L'univers scolaire

Globalement et de façon générale, l'école est perçue négativement. C'est le mal nécessaire auquel on réagit de façon plus ou moins rationnelle ou plus ou moins émotive. C'est une réalité qui devient la cible de nombreuses critiques et la source de nombreuses insatisfactions. Pourtant, elle est rarement tout à fait rejetée. Le désir d'abandon ne s'est manifesté que dans deux ou trois cas seulement.

La difficulté que pose l'école aux jeunes est d'abord d'être obligatoire. Là ne s'arrête pas l'obligation. Il faut également apprendre des « matières » dont l'intérêt ne va pas de soi et par des procédés qui ne sont pas toujours jugés efficaces et adaptés.

L'école oblige donc à apprendre. Elle exige un certain niveau d'effort et de rendement. Sinon, elle devient un problème. Se sentant sous l'effet de l'obligation, la réaction de plusieurs jeunes est de ne pas fournir l'effort nécessaire:

> *Juste parce que c'est obligatoire, parce qu'on est obligé de faire des devoirs, des fois ça me tente absolument pas. Juste parce que je sais que je suis obligée, que j'ai pas le choix, que je peux pas passer à côté, ça m'enlève le goût de le faire.*

En conséquence, les résultats ne sont pas ce qu'ils pourraient et devraient être. Les résultats déçoivent. On en est soi-même déçu. En plus, on déçoit ses parents. Les parents donnent toujours de l'encouragement et souhaitent toujours la réussite.

Dans un langage plus évocateur, on pourrait dire que l'école n'a pas de « punch » auprès des jeunes. Elle est vécue sur un mode obligé, monotone et passif. Comme une épreuve, on attend que ça passe, du lundi matin au vendredi soir et d'une année à l'autre.

Le manque d'intérêt envers l'école pourrait être considéré comme la résultante de tous les aspects négatifs perçus dans l'école. En même temps, nous nous demandons s'il n'est pas l'alternative au stress éprouvé face à ses aspects contraignants: fréquentation obligatoire, discipline, exigence de rendement, programmes imposés, etc.

Par ailleurs, lorsqu'ils se projettent hors du présent, vers l'avenir, les jeunes craignent les conséquences d'une scolarisation échouée, inachevée, ou même simplement insatisfaisante. Ils sont fortement exposés à l'idéologie de la nécessité de la réussite scolaire. La norme influence leur conduite et leurs

valeurs. Avec l'espoir d'assurer leur avenir, les jeunes vont finalement consentir à la nécessité de l'école, en dépit des aspects négatifs qu'ils lui reprochent:

> *J'me dis que si on veut travailler plus tard, avoir nos diplômes et pis tout ça, il faut qu'on passe par là. Faut qu'on essaye de passer à travers même si c'est pas mal dur. Faut faire notre possible. Je me dis: « Envoye, travaille! ».*

Comme en définitive, tout cela n'est pas toujours tout à fait clair mais plutôt embrouillé, comme le présent et l'avenir s'entrecroisent dans la subjectivité des jeunes, les préférences et la norme se faisant mutuellement concurrence, on remarque chez les jeunes un certain mouvement de balancier ou d'ambivalence. On se désintéresse de l'école tout en la considérant nécessaire et importante. On fournit des efforts, mais sans grande assiduité ni conviction. Il ressort que les plus profondément convaincus de l'utilité future de l'école sont les moins ambivalents face à l'effort et vice-versa.

Dans l'affermissement de cette conviction, il semble que le modèle offert par les parents et la nature de la relation entretenue avec eux entrent en ligne de compte, mais jusqu'à un certain point seulement. Cela est peut-être dû à l'effet conjugué de la grande différence d'efficacité du système socio-économique à rentabiliser les acquis de la réforme scolaire par rapport au succès que remporte l'univers culturel extérieur à l'école lorsqu'il s'agit de mobiliser l'énergie de la jeunesse. Il y a là matière à réflexion.

L'univers extérieur à l'école

Cet univers est dominé par une perception: l'intérêt ou la motivation. Cet intérêt a quelque chose de gratuit, de spontané à l'origine. Il s'associe à la diversité et à l'ouverture que présente l'univers extra-scolaire. Pour les uns, il est de l'ordre de l'évidence comme l'obligation peut l'être en rapport avec l'école. Pour les autres, il doit être cultivé, entretenu, car il se bute à des obstacles. Mais ceux-ci sont plus faciles à éviter ou à surmonter. On se fixe comme but de les dépasser. De façon analogue, les obligations prennent un sens positif. On se sent responsable et non obligé. On dit de la vie extérieure à l'école qu'elle est agréable et intéressante comme on dit de l'école qu'elle est nécessaire et importante.

L'univers extra-scolaire n'est pas pour autant dépourvu d'utilité. Mais il s'agit d'une utilité éprouvée par l'expérience et enracinée dans la vie courante. Le caractère d'utilité est perçu comme un fait et non comme une promesse pour l'avenir. On apprend à connaître les autres dans l'actualisation de ses relations sociales; on apprend à découvrir sa force en soulevant des poids et des haltères; on apprend ce qu'est la nature en y séjournant, on se connaît soi-même en se confrontant à des difficultés; on vérifie la sagesse des parents par la méthode expérimentale:

> *Des fois mon père il me dit: « Prends-toi comme ça pour enlever ça ». « Ah, laisse faire, laisse faire, j'ai mon idée » que j'y dis. J'ai mon idée, mais des fois j'ai le résultat: je me coince les doigts. Là, lui il rit.*

Il me l'avait dit pourtant. Tranquillement, je réalise, j'écoute ce qu'il a à dire puis j'y pense. Puis, je pense à mon idée, puis je compare les deux idées avant de faire quelque chose. Puis je dis « Coudon, ça a ben plus de bon sens qu'est-ce qu'il dit ».

Mais il n'en demeure pas moins que ce n'est pas d'abord sous un angle pragmatique ou utilitaire qu'on perçoit le plus l'univers extérieur à l'école. On ne s'adonne pas à ses activités préférées avec l'intention d'en capitaliser quelque effet en prévision de l'avenir. On valorise ce qu'on aime et cela est suffisant en soi. À preuve, cette réponse lorsque nous demandions quelle valeur avait telle activité: « C'est important parce que moi j'aime ça! C'est important ». C'est un énoncé clair, net et précis. Lorsqu'ils élaborent le discours et nous disent pourquoi ils aiment ça, les jeunes ne font que justifier cet intérêt. Ce qui, évidemment, n'est pas sans intérêt pour nous.

Un des facteurs qui soutient l'intérêt pour les pratiques vécues à l'extérieur de l'école tient évidemment au caractère de leur déroulement. Elles épousent le rythme personnel de l'individu. Les éléments de formation prennent alors une résonance gratifiante, y apparaissant comme naturels, comme intégrés à l'ensemble de l'activité de la personne. Ils viennent plutôt par surcroît, sans être recherchés, et lorsqu'ils sont recherchés, cela se fait à partir d'une démarche personnelle et non imposée de l'extérieur.

Le lien entre les deux univers

Dans l'ensemble, les deux univers sont beaucoup plus différents qu'ils ne se ressemblent, lorsqu'ils ne s'opposent pas carrément. Comment cette « incomparabilité » sera-t-elle vécue? Ces deux réalités trouveront-elles des points de jonction ou entreront-elles en conflit dans la subjectivité des jeunes et, par conséquent, dans leur vie?

D'abord, la différence pourra se vivre dans l'indifférence. Les deux univers sont maintenus à distance, détachés l'un de l'autre. On n'a jamais perçu de liens entre les deux. Cela n'a jamais fait de problème et cela paraît même étonnant de se faire interroger là-dessus. On vit dans l'un puis dans l'autre, sans chercher à les faire se rejoindre ou se compléter. C'est l'alternance dans la neutralité:

> *Ça se compare pas. C'est l'un puis c'est l'autre (...) Ça me fait pas de difficultés que ça soit comme ça (...) Puis, je voudrais pas que l'école ressemble à en dehors de l'école.*
>
> *Ça me dérange pas même si y'a pas beaucoup de liens entre les deux. On n'a pas été habitué à ça, on n'as pas connu d'autre. On en souhaite pas plus.*

La différence pourra encore se vivre dans une vision de complémentarité. On sent des points communs entre les deux univers. On reconnaît des éléments qui comblent ou compensent les points faibles d'un côté et de l'autre. Dans cette attitude, on trouve une certaine harmonie ou une certaine intégration de la culture extra-scolaire. La complémentarité évoquée peut déboucher sur

le sentiment de vivre une seule et unique expérience à travers deux univers finalement réunis en un seul:

> *Ça se tient comme deux mains jointes. Je trouve que tu peux pas séparer ça. Si tu penses juste à l'école, il te manque quelque chose. Si tu fais juste des activités, il te manque quelque chose au bout. Il va te manquer des notions. Quand t'as juste l'école, ç'a pas d'allure non plus. Tu peux même pas faire une différence (...) C'est ta vie. Ça en fait partie tous les deux. Moi, je serais pas capable de les séparer.*

Cette vision de complémentarité est en réalité fort complexe et il serait difficile d'en dégager ici toutes les nuances. Indiquons cependant que cette perception se rattache à plusieurs éléments. Par exemple, les deux univers pourront être perçus d'une façon complémentaire parce qu'on y apprend des choses différentes de part et d'autre ou parce que d'un côté on *apprend* et, de l'autre on *vit* diverses expériences. La complémentarité peut aussi comporter une dimension temporelle: le présent (extérieur de l'école) et l'avenir (l'école) étant appelés à former un tout en regard de l'évolution individuelle.

En troisième lieu, la différence entre les deux univers pourra se vivre dans une attitude plus ou moins conflictuelle. Les jeunes sont alors sensibles aux contrastes, aux oppositions existant entre les deux. Ils les ressentent avec difficulté, allant jusqu'à rejeter l'école qui est, bien entendu, le plus marqué de valeurs négatives.

Tant que les oppositions ne sont ni totales ni frontales, les deux univers sont maintenus. Entre la guerre froide et la coexistence pacifique, le climat varie selon les jours et les circonstances. Les deux mondes sont perçus comme des concurrents.

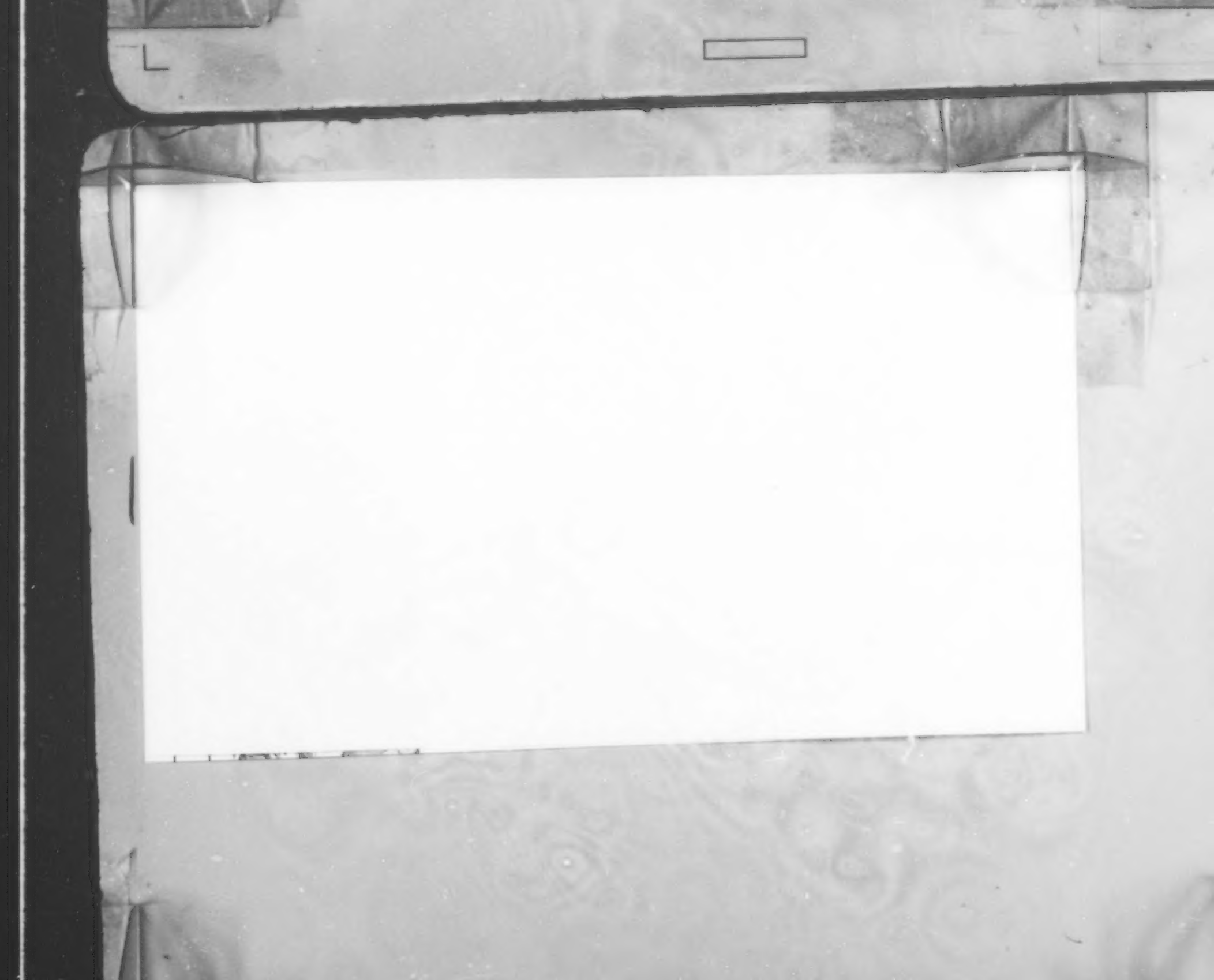
Dans son ensemble, la réalité vécue montre que les jeunes combinent souvent les trois attitudes mentionnées. Ils pourront, par exemple, souffrir du contraste qui existe entre la façon d'apprendre les choses à l'école et à l'extérieur de l'école. Mais ils seront satisfaits des relations sociales vécues de part et d'autre comme complémentaires. L'attitude conflictuelle n'est pas toujours globale, elle peut s'associer à une attitude qui fait se rejoindre, par d'autres points, les deux univers en cause.

La culture extérieure à l'école fait aussi oublier l'école, périodiquement. L'un des deux termes efface l'autre, ce qui fait que les deux peuvent à la longue continuer d'exister. On n'est pas sans penser que ce phénomène d'amnésie face à l'école laisse présager la coupure qui existera entre le monde du loisir et celui du travail.

Tout le problème est de savoir comment l'école peut devenir un moyen de découverte et d'élaboration de valeurs pour les jeunes. Quant à nous, nous faisons l'hypothèse que plus ce qui compte se retrouve de part et d'autre de l'expérience des jeunes, plus le mode de relation a de chances d'être harmonieux. Cette hypothèse donne à penser qu'il n'est probablement pas nécessaire d'introduire dans l'école toute la panoplie culturelle que les jeunes trouvent dans leur environnement. Ce sont des situations, plus que des choses, qui sont à cet égard révélatrices.

Par contre, si les jeunes sont engagés dans des pratiques valorisées et valorisantes en dehors de l'école, sans être contraints par la loi et l'ordre à faire comme si l'école comportait les valeurs les plus importantes pour eux, le mode de relation sera harmonieux ou, du moins, non conflictuel.

Entre autres aboutissements, l'analyse conduit donc à repenser l'éternelle question des enjeux de la contrainte en éducation. Plutôt que de nous attarder à cette question qui déborde le domaine de la présente étude, nous allons tenter de conclure en soulignant les éléments essentiels de notre démarche.



Conclusion

À travers la subjectivité des jeunes, on découvre que l'univers extra-scolaire n'est pas un monde laissé au hasard ni un monde en creux que viendraient indistinctement remplir les canaux de la culture dite « savante », ou « de masse », ou « populaire ». L'univers extra-scolaire se structure et qui plus est, de façon dynamique. Les jeunes font des sélections. Ils sont influencés dans ces choix par des facteurs matériels et sociaux. Surtout, ils sont guidés par un ordre de valeurs dont l'analyse a fait saisir de nombreuses dimensions. En outre, il a été possible de constater que cet ordre de valeurs est en perpétuelle redéfinition: les pratiques culturelles mettent à jour, ébranlent ou consolident les valeurs. En retour, ces dernières donnent sens et intérêt aux pratiques culturelles qui se voient ainsi maintenues dans l'univers des jeunes. De cette façon, les pratiques culturelles sont une occasion de vivre des cheminements ou de progresser à divers plans. Elles donnent lieu à des transformations de l'univers imaginaire, physique, social, émotionnel, etc. Elles font vivre le présent et dans le présent.

L'univers extra-scolaire apparaît différent, voire même opposé et contradictoire à celui de l'univers scolaire. En effet, l'école n'est pas perçue à travers les mêmes dimensions. Elle n'éveille pas un intérêt de même nature ni de même intensité que ne le fait l'univers de la culture extérieure à l'école, ce qui n'empêche pas qu'on puisse la trouver importante et nécessaire. Mais, on fonctionne sur la base d'une nécessité pour le futur. On apprend — plus ou moins — des choses dont l'utilité devra se vérifier dans l'avenir. Il n'y a pas d'élaboration de valeurs pour le présent et dans le présent.

Devant cette double réalité, les jeunes adoptent des attitudes variables. Et ce n'est pas le fait, somme toute assez rare, de connaître en dehors de l'école des apprentissages du même ordre qui semble modifier beaucoup les perceptions et les attitudes. Ces apprentissages ne dominent pas la scène de la culture extérieure à l'école et ils ne déterminent pas les attitudes face à la double réalité évoquée.

L'analyse de l'univers subjectif des jeunes montre que la culture de l'école et celle qui lui est extérieure sont reliées d'une façon bien particulière. Elles sont reliées dans l'absence de liens positifs réels. Ce sont deux mondes étrangers, sinon concurrents, et il est extrêmement intéressant de voir que, lorsque les jeunes sentent une menace, ce n'est pas de l'école, mais de leur univers extérieur dont ils s'inquiètent.

La portée générale de cette analyse a donc fourni un certtain nombre de propositions ou d'hypothèses pour interpréter la structuration de l'univers culturel des jeunes et de sa relation avec l'école. Les jeunes vivent, en dehors de l'école, des cheminements éducatifs, bien que ces cheminements ne les ramènent pas, ou si peu, à la réalité scolaire. De façon similaire, il est évident que les jeunes y font l'acquisition d'innombrables savoirs ((avant tout pratiques) et savoir-faire qui les marquent et paraissent devoir durer.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche

29-1789 8586-037